



UPPSALA  
UNIVERSITET

Rapport nr 3, 2014

# Nationella provet i Geografi

**Elevers upplevelser av provet och lärarnas syn på  
bedömning**

Ann Grubbström

## Förord

Rapportserien *Om nationella prov i Geografi* kommer att redovisa studier och diskutera resultat i syfte att kontinuerligt utveckla och kvalitetssäkra ämnesproven i geografi. Under arbetet med att utveckla ämnesproven i geografi fann provgruppen ett behov av en plats där studier utifrån olika aspekter av ämnesproven kan publiceras för en större läsekrets. Vi vill med denna rapportserie även stimulera till diskussion i och om ämnet geografi, dess syften, innehåll och metoder samt stödja ämnesdidaktisk forskning, kunskapsbildning, utbildning och undervisning.

Gruppen för nationella prov i geografi för åk 6 och 9 arbetar sedan 2012 på Skolverkets uppdrag vid Institutionen för pedagogik, didaktik och utbildningsstudier, Uppsala universitet.

Uppsala i november 2013

Lena Molin  
Projektledare för Nationella prov i geografi åk 6 och 9  
Institutionen för pedagogik, didaktik och utbildningsstudier  
Uppsala Universitet

# Nationella provet i Geografi

## *Elevers upplevelser av provet och lärarnas syn på bedömning*

### Inledning

*När man gör de här nationella, får man bara känslan av att det är så mycket mer seriöst, nu är det allvar, nu ska alla kunskaper sättas på prov (elev åk 6)*

När eleverna samlas i klassrummet märks det att stämningen är spänd. Det är dags för ytterligare ett nationellt prov och den här gången är det geografi. När eleven har skrivit provet färdigt kan svaren samlas in, bedömas och vi kan få en siffra på den prestation som eleven utfört, men vi vet egentligen väldigt lite om hur eleven upplevt provsituationen. Statistiska uppgifter är en viktig del av den analys som ligger till grund för arbetet med nationella prov, men det behövs också kunskap om elevernas upplevelser och erfarenheter i samband med provet. På så sätt kan vi ”sätta ord på” statistiken och visa hur olika individer hanterar och upplever provsituationen. Det är då också möjligt att belysa komplexiteten när det gäller hur olika elever har resonerat när de svarat på frågorna. Internationell forskning visar att varje elev har sina egna referensramar som de använder för att skapa mening när de lär sig nya begrepp och tar till sig ny geografisk kunskap. Det betyder att elever som är uppväxta i olika områden av Sverige eller i andra länder kan ha olika syn på hur exempelvis en kust eller ett vattendrag ser ut (Wee mfl. 2013). Dessa olika tolkningsramar kan givetvis påverka hur eleverna uppfattar text, bilder och kartor som ingår i provet.

I vilken omfattning och hur nationella prov ska användas debatteras bland politiker, lärare och föräldrar både i Sverige och i andra länder. (Stoltman mfl. 2014) menar att bedömning av elevernas kunskaper sällan används till att med ett kritiskt förhållningssätt etablera strategier för att förbättra elevens lärande och utbildningspraktiker. Genom fokusgruppdiskussioner med elever och observationer av provsituationen är syftet att lyfta fram elevens strategier, tankar och upplevelser i samband med det nationella provet i geografi. Studien fokuserar på elevernas upplevelser, hur provsituationen ser ut och lärarnas syn på prov och bedömning. Förhoppningen är att resultatet kan vara användbart både för den nationella provgruppen i geografi, geografididaktiker och verksamma lärare ute i skolorna.

### Selektiva traditioner inom geografiundervisningen

I alla ämnen finns så kallade selektiva traditioner. Enligt Englund (2007) handlar selektiva traditioner om den förgivettagna strukturen och ämnesinnehållet som dominerar undervisningen i ett visst ämne. Det innebär också att när man väljer ett visst syfte och innehåll väljer man bort ett annat. Molin (2006) visar i sin avhandling att geografiundervisningen på gymnasiet i hög grad styrs av läroboken. Det saknas ofta en koppling mellan teori och verklighet och frågor som rör solidaritet, social rättvisa, jämlikhet, etnicitet och utveckling av ett hållbart samhälle hamnar i skymundan till förmån för länderkunskaper. I en senare undersökning (Molin & Grubbström 2011) diskuteras situationen i årskurs 4-6 med liknande resultat. Undervisningen börjar ofta i det lokala för att sedan i bästa fall beröra det globala. Att arbeta med svenska landskap och uppgifter

där eleverna får välja ett land som de undersöker är ett återkommande inslag. Ett vanligt arbetssätt är att eleverna utgår från läroboken och svarar på frågor som ofta kopieras direkt från boken. En analys av provsvar visade att eleverna verkar sakna tillräcklig kunskap om vad som ingår i ett geografiskt resonemang. Författarna argumenterar för att den ämnesspecifika kunskapen bör hamna mer i fokus.

I den kursplan i geografi som infördes 2011 (Lgr11) har de globala frågorna fått ett större utrymme. Likaså frågor som berör solidaritet, social rättvisa, jämlikhet, etnicitet och utvecklingen av ett hållbart samhälle. I kursplanen lyfts bland annat elevernas förmåga att resonera i geografi. För att ytterligare förstärka kursplanens avsikter infördes Nationella prov i geografi som var betygsstödjande från och med våren 2014. Det nationella provet har flera syften, bland annat att ge stöd för en likvärdig och rättvis bedömning och att konkretisera kursplanen och ämnesplanen (Skolverket, 2014). Provgruppens intentioner är att provet ska spegla förmågorna, täcka in stora delar av det centrala innehållet och pröva om eleverna uppnår kunskapskraven. Tidigare studier i andra ämnen visar att nationella prov påverkar undervisningen och lärarens didaktiska val (Lundqvist & Lidar 2013, Au 2007, Korp 2006). Däremot saknas det studier om hur elever själva upplever de nationella proven och hur provet påverkar deras syn på geografiämnet.

## Metod

För att få mer kunskap om hur eleverna uppfattar provet och lärarnas syn på bedömning genomfördes observationer och en fokusgruppstudie. Kvantitativa studier ger värdefull information om aktuella resultat och förändringar över tid, men kan inte visa på vilka processer som ligger till grund för resultatet eller den förändring som påvisas (Stenbacka mfl. 2014). Genom att elever och lärare själva får berätta om och diskutera, upplevelser och erfarenheter i samband med nationella provet i geografi kan strategier och praktiker lyftas fram. Det ger också kunskap om olika sätt att tänka och agera vilket ger värdefull kunskap för både den grupp som konstruerar provet och lärare som arbetar med prov och bedömning. Frågornas formuleringar och elevernas åsikter om specifika frågor diskuteras inte i rapporten eftersom provet omfattas av sekretess.

Studien genomfördes i samband med att eleverna i årskurs 6 och 9 genomförde provet. Vi kontaktade skolor i Mellansverige som tilldelats provet i geografi och fick därigenom kontakt med de klasser som skulle skriva provet och deras lärare. Ett brev skickades till föräldrarna om syftet med undersökningen och att elevens deltagande var frivilligt. Lärarna ombads därefter att dela in eleverna i grupper på 6-8 elever. För att få möjlighet att ta del av olika synpunkter och åsikter bad vi lärarna bilda grupper med både pojkar och flickor samt elever som kunde förväntas prestera bra på provet och elever som kunde förväntas ha olika typer av svårigheter med att genomföra provet.

## Observationer

I årskurs 6 gjorde vi observationer i fyra skolor och i årskurs 9 i tre skolor. Besöket på skolan innebar att vi först observerade själva provsituationen. Observationerna gav bland annat en upplevelse av stämningen i klassen samt förståelse för vilka instruktioner eleverna fick och vilka frågor som eleverna hade problem med att lösa. Vi kunde också se hur lärarna agerade när

eleverna ställde frågor och på vilket sätt elever med svårigheter fick stöd under provsituationen. Under observationen presenterade vi oss för klassen och småpratade med eleverna både före och efter provet. Det var värdefullt att få den kontakten med eleverna innan fokusgruppdiskussionerna genomfördes. Genom att delta i själva provsituationen kunde vi också referera till en gemensam upplevelse under fokusgruppdiskussionen, exempelvis hur lång tid det tog att skriva provet. Observationerna innebar också samtal med lärarna om provet och undervisningen i geografi.

Vi observerade även en sambedömning där 16 geografilärare samlades för att gemensamt bedöma geografiprovet i årskurs 6. Syftet med observationen var då att få kunskap om vilka provfrågor som var problematiska att bedöma och vilka aspekter av bedömningen lärarna ansåg vara svåra. Vi kunde också se hur sambedömningen gick till och få en större insikt i den arbetsinsats som krävs av de lärare som ska bedöma provet.

### *Fokusgrupper*

I årskurs 6 genomfördes sju fokusgrupper med totalt 32 elever. I årskurs 9 genomfördes fyra fokusgrupper med totalt 23 elever. Två av fokusgrupperna inriktades mot elever med olika typer av svårigheter som krävde anpassning. Fokusgrupper är en metod där eleverna diskuterar med varandra. På så sätt kan komplexiteten i en fråga lyftas fram då olika åsikter, attityder och erfarenheter diskuteras (Scott, 2011). Eleverna fick en kortare rast efter provet och därefter startade fokusgruppen. Eleverna fick diskutera ämnen som exempelvis handlade om förberedelser inför provet, provsituationen samt åsikter om de enskilda provfrågorna. För att eleverna skulle komma ihåg provfrågorna och därigenom de känslor som frågorna väckt hade vi med några exemplar av provet som eleverna fick bläddra i under diskussionen. I de flesta fall var eleverna mycket aktiva under diskussionen och ville gärna diskutera sina upplevelser. Vi fick också uppfattningen att eleverna tyckte att det var värdefullt att få möjlighet att påverka framtida provs utformning.

### *Analys*

Observationer och fokusgruppdiskussioner har dokumenterats och sammanfattats. Citat som anses vara talande för elevernas synpunkter och erfarenheter har skrivits ut ordagrant. Utskrifterna har därefter kodats under teman. Ingen analys har gjorts med utgångspunkten att jämföra flickor och pojkars uttalanden eller att jämföra olika skolor. Syftet har istället varit att ge exempel på hur olika elever resonerar. Ibland, när det haft betydelse för det argument som lyfts fram, har det nämnts vilken inriktning skolan har eller om eleven haft behov av extra stöd under provet.

## **Provet påverkar undervisningen**

Lärarna förmedlade ofta en viss oro innan provet eftersom de kände sig osäkra på om eleverna skulle klara av det. Som en lärare uttryckte det: *provet är på ett sätt också en test av läraren* (lärare åk 6). Demofrågor som utarbetades innan det första provet 2013 finns utlagd på provgruppens hemsida ([www.natprov.edu.uu.se](http://www.natprov.edu.uu.se)). Där finns även hela 2013 års prov som inte omfattas av den sekretess som gäller för det skarpa provet 2014. Lärarenkäterna visar att många lärare tagit del av demofrågorna och provet från 2013 och därigenom fått en uppfattning om vilken typ av frågor

som kan bli aktuella och vilka krav som ställs. Några av lärarna i studien hade också deltagit i så kallade bedömdagar som anordnas av provinstitutionen och på så sätt både fått insikt i frågeformuleringar och bedömningsmaterial. En av lärarna i åk 9 uttryckte att det nu stod klart att lärarna måste satsa på att träna eleverna i att resonera. En annan lärare som undervisar i åk 6 menade också att proven är en hjälp att tolka kursplanen och att veta vad som är viktigt att lyfta fram i undervisningen. Eleverna ger också uttryck för att de märker en skillnad i undervisningen:

*På sista tiden har vi jobbat mer med att se hur saker och ting hänger ihop och det hade vi nytta av till provet (elev åk 9).*

*Vi har börjat prata jättemycket om det nu. Att man ska utveckla tankar (elev åk 9).*

Citaten visar att eleverna uppfattar en förändring i undervisningen mot att utveckla sina tankar och resonemang mer än tidigare. En effekt av kursplanens intentioner och de krav som ställs i det nationella provet.

## Hur uppfattar eleverna olika typer av frågor?

Som en följd av att kunskapskraven i geografi kräver att eleven kan resonera har provet ett antal frågor med formuleringen ”Resonera om”. När eleverna diskuterar dessa resonerafrågor menar flera att det var för många sådana frågor. Elever i årskurs nio uttrycker det såhär:

*Man blir trött i huvudet och ska ändå försöka få fram det man vill få fram.*

*På slutet tar det bara stopp!*

*Jobbigt att se ett uppslag fullt med linjer.*

Eleverna menar att dessa frågor kräver långa svar och känner att det är svårt att orka med samtliga resonerafrågor. Både fokusgrupperna och observationerna visar att elever med svårigheter som kräver extra stöd ofta upplever att det är jobbigt med många frågor som kräver långa svar: *skrivandet sliter ut mig, jag blir stressad, min koncentrationsförmåga blir sämre och jag blir helt enkelt trött* (elev åk 9 med anpassning). När elever tappar koncentrationen finns risken att de inte orkar formulera ett svar fast de egentligen kan svaret på frågan. Diskussionerna visar också att eleverna ser positiva aspekter med resonerafrågorna. En sak som lyfts fram är bedömningen: *Det är skönt att veta att man kan få poäng även om man inte klarar uppgiften helt* (elev åk 6). På flervalsfrågor finns bara ett rätt eller fel och resonerafrågor ger möjlighet för eleven att få rätt på delar av svaret. Eleverna ser också nyttan med att lära sig att utveckla svaren mer: *Kan vara bra att lära sig att kunna skriva mer och förklara* (elev åk 6). De kan på så sätt visa på kunskaper som inte skulle komma fram i en flervalsfråga.

Även i diskussionerna om flervalsfrågor har eleverna olika synpunkter. Vissa menar att det är bra med flervalsfrågor eftersom det blir ett avbrott från de mer krävande resonerafrågorna: *Blir inte lika stressad av kryssfrågor* (elev åk 9). Andra menar att dessa frågor är de allra svåraste exempelvis de flervalsfrågor som gäller namngeografi.

De frågor som eleverna upplever som intressanta är ofta frågor där eleverna uppmanas att studera kartor och tabeller och utifrån dessa dra slutsatser: *Man ser väldigt tydligt på diagrammet. Då*

*insjer man hur stora skillnader det är mellan länder* (elev åk 6). Eleven berättar att han tyckte att det var intressant att resonera om detta i sitt svar. Flera av eleverna pekar på den typen av frågor när de diskuterar vilka frågor som de tycker att de lärt sig något av. Här menar eleverna att det är viktigt att kartorna är tydliga och lättlästa. Det innebär att kartorna inte ska ha för mycket detaljer. Det som kartan ska visa måste framträda tydligt och all onödig information rensas bort.

Eleverna uppskattade att de inledande frågorna i provet var relativt lätta: *Det var lite som en uppvärmning* (elev åk 9). Den första frågan bör också leda in eleverna i ämnet: *...starta igång hjärnan, få en att liksom hamna i geografiläget* (elev åk 9). Det är även viktigt att det finns enklare frågor i mitten och på slutet. Eleverna hade olika strategier när de skrev provet. En del gjorde provet från början till slut medan andra började med en viss typ av frågor först exempelvis alla flervalsfrågor. De flesta menar att det var bra att delprov B hade ett tema: *Då är man inne på en sak istället för att hoppa* (elev åk 6). Även om temat är inriktat på ett speciellt område eller ett speciellt fenomen så upplevdes frågeställningarna som generella.

## Hur kan stödstruktur hjälpa eleverna?

De frågor som kräver ett längre resonemang har i de flesta fall en stödstruktur, ofta i form av stödord. Eleverna är överlag positiva till stödord och nämner tre olika sätt som de upplever att stödorden kan gynna deras insats i provet. För det första kan stödorden fungera som igångsättare. Eleverna beskriver då att de får inspiration och en känsla av hur de ska börja angripa frågan: *Då har man något att starta upp med* (elev åk 9). För det andra kan stödorden även hjälpa eleven att bredda svaret. De kan då få hjälp att komma på saker som de kanske inte annars hade tänkt på: *Kan tänka lite kring varje grej* (elev åk 9). För det tredje menar eleverna att stödorden hjälper dem att formulera ett ämnesspecifikt svar: *Så att man inte svävar iväg för mycket* (elev åk 9). Detta var också anledningen till att provgruppen arbetade fram stödord. Utprovningarna visade att öppna frågor utan ledning av stödord ofta innehöll generella svar som saknade den ämnesspecifika kärnan. Några elever nämner också att det kan finnas mindre positiva aspekter med stödord. Främst gäller det känslan av att de måste få med någonting om alla stödord: *Kände det som att jag skrev samma sak om och om igen* (elev åk 9). Eller som en annan elev i årskurs 9 uttryckte det: *Det är nästan som att man måste ha med det där*. Eleverna vet ibland inte hur de ska använda stödorden och använder orden utan att relatera dem till frågan. Effekten blir då att den som bedömer svaret får ta ställning till om en del av svaret är irrelevant vilket i sin tur skapar merarbete för lärarna.

## Layout och bilder

Att det är viktigt att provet ser kul, snyggt och inbjudande ut är något som både lärare och elever framhåller. Bilder och illustrationer har en betydelsefull roll: *Om bilderna var borta skulle man tycka att provet var heltråkigt* (elev åk 9). Några elever i årskurs 6 menar att bilderna var *snygga, häftiga och roliga* vilket gör att de får en positiv känsla för provet. Årets prov innehöll också helsidesbilder utan frågor. Här menar eleverna att ett sådant uppslag kan ge lite vila. En elev som fick särskilt stöd uttrycker: *Kan kolla på bilden och sedan slappna av och fortsätta*. Bilden blev då ett slags avbrott som gav ny kraft. En annan elev uttrycker liknande känslor: *Då var det skönt, nu blir det paus* (elev åk 6). Bilder har också en motiverande funktion enligt eleverna: *Man ger upp mycket lättare utan bilderna* (elev åk 9). Bilder kan också fungera som igångsättare: *Man får tankar och kommer in på rätt bana* (elev åk 9). Eller som en annan elev säger: *Hitta något i bilden man kan utgå ifrån* (elev åk 9).

Eleverna menar att även om bilden inte visar svaret så kan den förmedla hur det ser ut och hur någonting fungerar. Det kan i sin tur göra det lättare att formulera svaret. Ibland har eleverna inte förstått hur bilden kan hjälpa till för att svara på frågan. I dessa fall upplever de bilden enbart som en illustration utan en tydlig anknytning till frågeställningen.

Layouten är viktig för att eleverna ska få en positiv känsla för provet men har också stor betydelse för att provet och frågorna ska framstå som tydliga. Här är eleverna överens om att det är bra att själva frågan är markerad med gult. Gulmarkeringen gör att de inte behöver leta efter frågan och *man håller sig till ämnet*. Det är också bra att antalet svar är understruket. I elevernas diskussioner lyfter de också fram att det är viktigt att provet ger ett *rent* och *enkelt* intryck: *Det är inte så mycket att ta in* (elev åk 9). Det gör att eleven lättare kan koncentrera sig på frågorna.

## Får alla elever samma förutsättningar?

### *Förväntningar och förberedelser*

Att geografiundervisningen fortfarande har inslag av selektiva traditioner avspeglas i elevernas uttalanden om geografiämnet. När vi bad eleverna diskutera vad de förväntade sig för slags frågor i provet tänkte många på länder:

*Jag tänkte att det skulle komma om olika länder, var de låg och så* (elev åk 9).

*Jag tänkte massa huvudstäder* (elev åk 6).

Associationer till länder och namngeografi är allra vanligast. Vissa ger också exempel på frågor som de inte tycker är geografi, men som finns i provet: *När man tänker på geografi tänker man ändå mest på kartor och sådant, inte på energi och hållbar utveckling* (elev åk 6). Å ena sidan visar diskussionerna att de selektiva traditionerna till viss del hänger kvar. Å andra sidan finns också tecken på att kursplanens geografisyn börjar slå igenom. En del elever lyfter fram mer komplexa samband som visar på en vidare syn på geografiämnet:

*Långa frågor, se samband mellan djur, natur och befolkning, ekonomi, allt* (elev åk 9).

*Hur allt hänger ihop och vad som påverkar vad* (elev åk 9).

Citaten visar att eleverna även förväntat sig frågor som handlar om att kunna föra längre resonemang i geografiprovet.

När det gäller förberedelser inför provet har eleverna olika upplevelser. Många har tittat på föregående års prov, men det är stor skillnad för eleverna om läraren enbart gett dem länken till provet eller om läraren gått igenom provet tillsammans med eleverna i skolan. De elever som har diskuterat och gått igenom provet i skolan menar att det hade en positiv effekt på deras möjligheter att få ett bra resultat på årets prov: *Det var samma slags frågor* (elev åk 6). När eleverna diskuterar om och hur de själva har förberett sig hemma nämns namngeografi relativt ofta. Eftersom många elever förväntat sig länderkunskaper och namngeografi speglar det också deras förberedelser.



## **Information till eleverna**

Tillsammans med lärarinformationen får skolan ett informationsblad som ska kopieras upp till eleverna. Informationen gäller exempelvis vilka uppgiftsformat som förekommer samt vad eleverna kan tänka på när de ska formulera resonemang. I instruktionerna står att informationsbladet kan ges till eleverna några dagar innan provet. Både observationerna och fokusgrupperna bekräftar att informationsbladet till eleverna hanteras olika. I vissa klasser läste läraren upp informationsbladet vid provtillfället. I en klass skrev läraren upp information om vad eleverna ska tänka på när de resonerar på tavlan och i andra fick eleverna ett uppkopierat blad som fanns på bänken under provet. Att ha informationen framför sig gör det förmodligen lättare att applicera råden på sina egna svar jämfört med att eleven ska försöka komma ihåg vad det stod på informationsbladet de fick för några dagar sedan. I en fokusgrupp berättade eleverna att de fick informationsbladet först inför delprov B. En av eleverna uttrycker hur det kändes: *Jag tyckte att jag gjort allt fel i A-provet*. Citatet belyser att den information som eleverna får om exempelvis vad de ska tänka på i ett resonemang är av stor betydelse när de ska formulera svaren. Det kan därför finnas skäl att fundera kring hur bristande eller utebliven information kan påverka elevernas resultat. Risken finns att det är elever med svårigheter som drabbas mest, eftersom de ofta behöver stöd för att kunna skriva ett resonerande svar.

## **Stöd och hjälpmedel**

Observationerna visar att det stöd som elever får ser olika ut på olika skolor. Lärarna är osäkra på vilket extra stöd de kan ge elever med läs- och skrivsvårigheter. Det betyder i praktiken att vissa elever enbart får frågan uppläst när de inte förstår, medan andra lärare förklarar vissa ord så att eleven kan förstå frågan. I dessa fall förklaras inte ord som ska ingå i svaret. Ett exempel är en fråga som innehöll formuleringen *...på kort sikt*. Eleven förstod inte vad som menades med kort sikt men när läraren förklarade att det betyder samma sak som kort tid kunde eleven förstå frågeställningen. Här kan det också ha betydelse vem som är provvakt. Om det är den lärare som eleverna har i geografiundervisningen är det lättare för den läraren att avgöra vilka ord som eleven kan få hjälp med. Ibland kan provvakten vara en lärare som eleverna inte känner särskilt väl eller som inte är insatt i ämnet. Det kan påverka lärarens bedömning av i vilken mån en elev behöver hjälp och hur hjälpen ska utformas. Det är också troligt att en provvakt som känner eleven lättare kan identifiera och lösa problem som är kopplade till elevens svårigheter. Ofta har elever som behöver extra stöd blivit placerade i ett separat rum men i den stora gruppen sitter i de flesta fall ett antal elever som har mindre uttalade svårigheter, men som ändå kan behöva hjälp med att förstå uppgifter. En lärare som känner eleven kan förmodligen också lättare motivera elever som har problem med ork och koncentration. Vi observerade i flera fall att lärare kunde motivera elever som ville lämna in tidigt att skriva lite till eller titta igenom svaren ytterligare en gång.

Andra skillnader som uppmärksammades under våra observationer var tillgången till tvåspråkig ordbok. Det visar sig både i lärarenkäter (Grubbström, Alm Fjellborg & Molin 2013), observationer och fokusgrupper att geografiska begrepp ofta ställer till problem för elever med svenska som andraspråk. Det är därför viktigt att det finns tillgång till tvåspråkig ordbok för de

elever som behöver. Däremot finns också exempel på elever som behöver slå upp var och vartannat ord och det blir en omöjlig uppgift för eleverna att hinna besvara alla frågor i provet. Dessutom saknades många gånger centrala ämnesbegrepp i de ordböcker som användes. Samma sak gäller användningen av Cd med inläst prov. Observationerna visar att det fanns elever som skulle haft stor nytta av att få använda Cd:n, men som istället fick vissa frågor upplästa av läraren. De elever som inte fick hjälp att läsa provfrågorna i den omfattning de behövde kände sig frustrerade och upplevde inte att de fick möjlighet att göra sitt bästa.

## ”Kan vi inte få gå när vi är färdiga?”

Många lärare känner sig osäkra på hur de ska göra när elever blir klara med provet. Ibland har skolan en policy där de exempelvis bestämt att alla ska vara kvar i klassrummet tills provtiden är slut. Problemet är att om de som blir klara inte har en bok eller annat arbete att sysselsätta sig med blir det lätt stökigt i klassrummet. Flera elever menar att det är jobbigt att sitta och vänta. När de första eleverna är klara kan det ibland återstå en hel timme av provtiden. En del tar tillfället i akt och vilar medan andra har stora problem med att sitta stilla och vara tysta en sådan lång tid utan att ha något att göra. Om läraren beslutar sig för att låta elever som är färdiga gå ut så kan det också påverka de som sitter kvar. En del menar att de kan känna sig stressade när de märker att andra går ut. En elev berättar att han nog hade skrivit lite mer om inte läraren beslutat sig för att släppa de som var klara. Som en av eleverna sa: *när man lagt ifrån sig provet och sitter och tänker kan man komma på mer att skriva* (elev åk 9).

Eleverna har olika synpunkter när det gäller att ha en rast eller inte. Vissa menar att det skulle störa koncentrationen: *Jag skulle tappa koncentrationen om jag gick ut och spelade fotboll* (elev åk 6). En annan negativ aspekt med rast som framkom var att det skulle kännas som om det blev fler prov eftersom varje delprov skulle delas upp i två delar: *Sedan känns det som det blir fler nationella prov och det orkar man inte och då slarvar man* (elev åk 6). Andra menar att en rast skulle vara ett avbrott som skulle ge mer ork: *Då kan man få lite mer energi* (elev åk 6). Behovet av rast är individuellt, för vissa elever skulle det vara positivt och för andra inte.

## Likvärdig bedömning

Lärarenkäterna (Grubbström mfl., 2013, Alm Fjellborg, 2014) samt observationer visar att det kan uppstå svårigheter med flera aspekter av bedömningen när det gäller frågor som kräver resonemang i geografi. För *det första* om ett resonemang ska bedömas som komplext eller enkelt. Trots att det finns beskrivet i bedömningsanvisningarna vad ett komplext resonemang ska innehålla uppstår det ändå svårigheter när lärarna ska avgöra om det t ex är ett orsakssamband i flera led. För *det andra* uppstod frågor kring vad som ska räknas som ett geografiskt begrepp. Att urbanisering eller emigration är geografiska begrepp råder det ingen tvivel om, men hur ska mer vardagliga begrepp som exempelvis vatten och skog bedömas? För *det tredje* fanns det osäkerhet i bedömningen när svaret endast delvis var korrekt. Även om det står i bedömningsanvisningarna att läraren ska bortse från de delar av elevsvaret som är irrelevant i bedömningen uppstår en osäkerhet. Detta händer speciellt när den del som bedöms vara relevant ligger på gränsen till det som enligt bedömningsanvisningen är godtagbart. Läraren ställer sig frågan om eleven verkligen har förstått när svaret innehåller delar som talar emot varandra. För *det tredje* är just gränssvar svåra att bedöma. Lärarna önskar därför fler exempel på gränssvar för att lättare kunna avgöra

hur svaret ska bedömas. *Slutligen* uppstod svårigheter med elevsvar som inte överensstämmer med exempelsvaren. Lärarna ansåg att arbetet med bedömningen var mycket tidskrävande. Något som också framkommer i lärarenkäterna (Grubbström mfl., 2013, Alm Fjellborg 2014).

Fokusgrupperna visar att eleverna ofta tänker att de måste fylla alla rader när de svarar på en fråga:

*Man känner ju att man alltid vill att alla linjer är fyllda med text* (elev åk 6).

*Tänker på hur man ska kunna förlänga texten så att det blir en hel sida* (elev åk 9).

Eleverna menar att de på så sätt *överarbetar* svaret och *snurrar ut allt för mycket på saker som är helt onödiga*. Att skriva långt kan också förknippas med högre betyg. En elev pekar längst ned på sidan och säger: *A är här nere känns det som* (elev åk 9).

Eftersom eleverna menar att de känner sig tvungna att fylla alla rader blir den textmassa som ska bedömas omfattande. Det är också troligt att eleverna, i sin ambition att fylla raderna, riskerar att formulera svar som avslutningsvis inte blir så relevanta eller ämnesspecifika. De elevsvar som lärarna ska ta ställning till kan då bli spretiga och svåra att bedöma eftersom de inte överensstämmer med de exempelsvar som finns i bedömningsanvisningarna. Observationerna visar ganska stor variation i lärarnas uppfattningar och därmed en risk att liknande elevsvar bedöms olika. I den grupp som observerades uppstod vad som kan kallas ”bedömningsöar” där de som satt i närheten av varandra utvecklade en liknande syn på bedömningen. När vi gick mellan dessa grupper såg vi att några grupper bedömde hårdare än andra.

## Sammanfattande diskussion

Elevernas diskussioner om tidigare undervisning, förväntningar och förberedelser visar att de selektiva traditionerna inom geografiundervisningen till viss del lever vidare. Att eleverna fått möjlighet att göra demofrågorna, 2013 års nationella prov i Geografi samt att läraren gått igenom informationen till eleverna är viktigt för att elevernas förväntningar ska ligga i linje med provet. Det finns starka tecken på att synen på ämnet håller på att förändras och att de nationella proven är en viktig del i den processen. Exempelvis uppfattar eleverna en förändring i undervisningen mot att utveckla sina tankar och geografiska resonemang mer än tidigare. Precis som Lundqvist & Lidar (2013) visar ser lärare provet som en hjälp att tolka kursplanen. Här behövs fler studier om hur elever ser på geografiämnet och hur elever med olika erfarenheter tolkar geografiska begrepp.

Det är viktigt att variera frågeformatet i provet eftersom eleverna har olika åsikter om vad som är svårt eller lätt. Frågor där eleven ska studera tabeller, kartor och bilder för att analysera, jämföra och resonera är frågor som eleverna tycker är roliga och upplever att de lär sig av. Antalet resonerfrågor bör enligt eleverna minska eftersom många upplever att provet blir för jobbigt att genomföra, speciellt elever med särskilda behov. Stödstruktur i form av stödord är till hjälp för eleven både när det gäller att formulera ett svar med olika perspektiv och att hålla sig inom ämnet. Det bör framgå för eleven på vilket sätt användningen av stödorden tas med i bedömningen eftersom vissa elever funderar på om alla ord måste finnas med i resonemanget.

Studien visar att bilder i provet har flera funktioner. En bild kan fungera både som informationskälla och motivationshjälp. Det är därför viktigt att noga tänka igenom valet av

bilder och det syfte eller syften som finns med varje bild. Studien indikerar också att bilden har en extra stor betydelse för elever som har svårt med motivationen. Bilden blir ett komplement men skapar även balans gentemot den skrivna texten. Att provets layout ger en ren och enkel känsla är något som gynnar alla elever, men blir extra viktigt för elever som har läs- och skrivsvårigheter. Resultatet belyser att det är viktigt att få mer kunskap om hur eleverna tolkar och använder de kartor, tabeller och bilder som finns i provet.

Studien lyfter även fram att det behövs bättre och tydligare information från Skolverket om hur förberedelser, information till eleverna, stöd under provet samt provsituationen ska hanteras. Det krävs också att skolläring och lärare sätter sig in i vilket stöd och vilka anpassningar som får göras. I nuläget får eleverna inte samma förutsättningar att göra sitt bästa och att provresultatet kan påverkas av yttre faktorer i den omfattning som studien indikerar är inte acceptabelt.

Lärarna upplever en del svårigheter i bedömningen av de frågor som kräver resonemang vilket kan påverka möjligheterna till likvärdig bedömning. Osäkerheten är störst när det gäller bedömningen av ett resonemangs komplexitet, vad som ska räknas som ett geografiskt begrepp, hur irrelevanta delar av svaret ska bedömas samt bedömningen av svar som ligger på gränsen eller inte överensstämmer med exempelsvaren. Det är därför viktigt att minska osäkerheten genom att ytterligare utveckla bedömningsanvisningarna, exempelvis genom fler elevexempel.

Provet måste vara tillförlitligt i betydelsen att det måste testa de kunskapskrav som kräver att eleven för ett geografiskt resonemang. Frågan är hur många resonerafrågor som behövs för att uppfylla detta krav och hur långt ett resonerande svar behöver vara? Eleverna menar att antalet resonerafrågor som kräver ett långt svar är för många och föreslår fler *halvlånga* resonerafrågor. De uttrycker också att det är viktigt för provkonstruktörerna att anpassa antalet linjer efter det svar som krävs. Om eleverna inte orkar svara på alla frågor eller skriver irrelevanta svar för att fylla alla linjer blir provresultatet inte heller tillförlitligt. Att minska antalet långa resonerafrågor och noga överväga antalet linjer där svaret ska skrivas, skulle minska mängden text som ska bedömas av lärarna. Förhoppningsvis blir svaren då också mer ämnesspecifika och relevanta.

## Litteratur och källor

- Alm Fjellborg, A. (kommande) Lärarnas åsikter om Nationella provet I geografi – Sammanställning av lärarenkät 2014. Rapportserie för Nationella prov i Geografi.
- Au W. (2007) High-stakes testing and curriculum control. A qualitative metasynthesis. *Educational researcher*. Vol. 36 (5), 258-267.
- Breen R. L. (2006) A Practical Guide to Focus-Group Research. *Journal of Geography in Higher Education*. Vol. 30 (3), 463-475.
- Englund T. (2007) Om relevansen av begreppet didaktik. *Acta Didactica Norge* 1, 1-12.
- Grubbström A., Alm Fjellborg A., Molin L. (2013) Lärarnas åsikter om det Nationella provet i Geografi. Sammanställning av lärarenkät i samband med utvärderingsomgången våren 2013. Rapportserie för Nationella prov i Geografi, Nr 1.
- Korp H. (2006) Lika chanser i gymnasiet? En studie om betyg, nationella prov och social reproduktion. Malmö studies in educational sciences no. 24 Malmö Högskola.
- Lundqvist E & Lidar M (2013) Nationella prov I NO och lärares val av undervisningsinnehåll. *Utbildning & Demokrati*. Vol. 22(3), 85-106.
- Molin L. & Grubbström A. (2013). Are teachers and students ready for the new middle school geography syllabus in Sweden? Traditions in geography teaching, current teacher practices and student achievements. *Norsk Geografisk Tidsskrift –Norwegian Journal of Geography*. Vol 67 (3), 142-147.
- Molin L. (2006) Rum, frirum och moral: En studie av skolgeografins innehållsval. *Geografiska Regionstudier, nr 69*. Kulturgeografiska institutionen, Uppsala universitet, Uppsala.
- Scott A. (2011) Focussing in on focus groups: Effective participative tools or cheap fixes for land use policy? *Land Use Policy* 28, 684-694.
- Skolverket (2014) <http://www.skolverket.se/bedomning/nationella-prov-bedomningsstod>, 2014-09-12.
- Stenbacka S., Grubbström A., Forsberg G. (2014) Genuskontrakt och regional utveckling i Dalarna – om sega strukturer och ungdomars kapacitet att bryta dem. Region Dalarna. <http://www.lansstyrelsen.se/dalarna/SiteCollectionDocuments/Sv/samballsplaneringochkulturmiljo/planfragor/Seminariedokumentation/Rapport%20Genuskontrakt%20i%20Dalarna%20.pdf>
- Stoltman J., Lidstone J., Kidman G. (2014) Geography and international assessment: opportunity or distraction. *International research in Geographical and Environmental Education*. Vol 23(3), 193-196.
- Wee B., DePierre A., Anthamatten P. & Barbour J. (2013) Visual methodology as a pedagogical research tool in geography education. *Journal of Geography in Higher Education*. Vol 37 (2), 164-173.





## Rapportserien *Om nationella prov i geografi*

Grubbström, Ann & Alm Fjellborg, Andreas & Molin, Lena (2013) *Lärarnas åsikter om Nationella provet i geografi. Sammanställning av lärarenkät i samband med utprovningssomgången 2013.*

Alm Fjellborg, Andreas & Molin, Lena (2014) *Nationella ämnesprov i geografi och Kravgränssättning översyn och resultat av Angoff-metoden för nationella proven i geografi årskurs 6.*

Grubbström, Ann (2014) *Nationella provet i geografi. Elevers upplevelser av provet och lärarnas syn på bedömning.*



UPPSALA  
UNIVERSITET