

TEMA: Perspektiv på nationella prov

Christian Lundahl

Inledning

Det här temanumret av *Utbildning & Demokrati* handlar om nationella prov, det vill säga de av staten centralt utformade ämnes- och kursproven lärare ska använda som stöd i sin undervisning. Dessa prov har under senare år använts i årskurs 3, 6, 9 och i gymnasiet företrädesvis i språkämnen, matematik, samt i något av ämnena inom NO och inom SO. Inom NO och SO varierar det från år till år vilket ämne som provas.¹ Olika typer av centralt utformade prov har varit en naturlig del av skolans vardag i Sverige sedan 1940-talet. Från och med reformerna kring decentralisering och målstyrning under 1990-talet fick proven en allt mer central funktion i skolans styrning och från och med 2009 har mängden nationella prov i skolan ökat väsentligt, och de har i allt större utsträckning blivit obligatoriska (Lundahl 2009). Proven har fått fler och förändrade syften utan att dess konsekvenser har undersökts eller problematiserats särskilt mycket inom forskarsamhället. Detta trots att de rör själva essensen av institutionaliserad utbildning och även faktiskt frågar om makt och demokrati. I denna temaintroduktion problematiseras provens syften och konsekvenser utifrån sociologiska och läroplansteoretiska perspektiv.

Examinationer, betyg, test och prov utgör för många själva innebilden för skolan som institution. Det har dock historiskt sett funnits påfallande lite svensk forskning om dessa så centrala komponenter i lärares och elevers vardag, även om det kommit en del nya studier de senaste tio till femton åren (se vidare Hirsh och Lindberg 2015, Lundahl et al. 2015). Frågor om hur exempelvis de nationella proven

Christian Lundahl är professor vid Örebro universitet, 701 82 Örebro. E-post: christian.lundahl@oru.se

påverkar lärares undervisning, lärares yrkesroll och professionella kunnande, eller elevers självkänsla, kunskapssyn och lärande har sällan varit föremål för systematisk forskning. I formell mening tillskrivs betyg och nationella prov vissa givna syften, men inte heller skolmyndigheterna har genom rigorösa utvärderingar kunnat visa att dessa syften nås. Skulle det alls spela någon roll om exempelvis de nationella proven helt försvann? Eller är det så att det behövs mer nationella prov, men i ämnesövergripande områden som demokrati och värdegrundsarbete? I detta temanummer av *Utbildning & Demokrati* samlar vi ett antal artiklar som på olika sätt förhåller sig just till de nationella provens syften och vilka effekter proven får för lärare och elever. Vi menar att nationella prov är en form av maktutövande som på gott och ont formar den svenska skolan. Proven har vidare blivit en så naturlig del av den svenska skolan att det kan vara svårt att se alternativen. Det är dock i princip bara i Sverige som det finns nationella prov som ska stödja lärarna i deras betygssättning (Lundahl, Hultén & Tveit 2017). Ett av den samhällsvetenskapliga forskningens viktigaste bidrag är just att blottlägga strukturer som verkar i och genom oss utan att vi kanske alltid tänker på dem. Därigenom skapas kunskaper som kan utgöra en viktig grund för demokratiska samtal och beslut kring dessa ting.

Trots betygens och provens centralitet och betydelse har det som sagt varit ganska skralt med forskning om betyg (Lundahl et al. 2015) och nationella prov (Lundahl 2009, Bagger 2015). Däremot har förändringarna av betygs- och provsystemet föregåtts av en ganska omfattande mängd utredningar. Håkan Andersson identifierar t ex i sin avhandling 28 statliga offentliga utredningar (SOU) mellan 1938 och 1986 som explicit berör betygen (Andersson 1991: bilaga 1). Läggs därtill de senaste betygsutredningarna, SOU 1992:86 och DS 2008:13, och vi får ett snitt på drygt en utredning vart tredje år över de senaste 65 åren, som berör betyg. De nationella proven, eller som de tidigare hette standardprov och centralprov, har ofta behandlas inom ramen för dessa betygsutredningar. 2016 kom dock en ny utredning specifikt om de nationella proven, vilken vi återkommer till, som visar att proven bara de senaste 20 åren utretts och diskuterats i häpnadsväckande stor omfattning på skolmyndigheterna. Utredningen *Likvärdigt, rättssäkert och effektivt – ett nytt nationellt system för kunskapsbedömning* (SOU 2016:25) hänvisar till åtta rapporter specifikt om de nationella proven från Skolinspektion 2010 – 2016 och 29 publikationer från Skolverket mellan 1992 och 2016 om specifikt nationella prov, och då i synnerhet om relationen mellan nationella prov och lärares betyg.

Från början av 2000-talet publiceras det gradvis allt mer svensk forskning om bedömning i Sverige. Viveca Lindberg (2005) kunde

i en tidig kunskapsöversikt visa att den mesta svenska forskningen kring bedömning länge just var knuten till konstruktionen av de nationella proven och dess föregångare. Denna forskning var nära knuten till de institutioner som utvecklade dessa prov och handlade om hur proven skulle bli mer tillförlitliga och vilka slutsatser som kunde dras av resultaten. Det har dock funnits en brist på kunskap om dels vilka effekter betyg, prov och mer formativ bedömning har för lärandet och för lärarnas arbete, dels hur den information betyg och provresultat utgör kan användas i styrning, visar Lindberg och Forsberg (2010). I Örebro universitetsbibliotekets samlade forskningsdatabaser (*Summon*) får man 53 träffar på nationella prov avseende avhandlingar och uppsatser fram till 2017.² Ett flertal av dessa rör proven i specifika ämnen och handlar ofta om att pröva specifika kunskaper i ämnet. Två av avhandlingarna är för övrigt skrivna av forskare som medverkar i detta temanummer, Anette Bagger och Eric Borgström. Ett tydligt drag i forskningen kring nationella prov är att det är forskning i provkonstruktion, snarare än forskning om provens konsekvenser för lärare och elever i undervisningen och lärandet. Det senare är dock teman som behandlas i artiklarna i detta nummer av *Utbildning & Demokrati*. Forskningen om nationella prov är också ganska underteoretiserad, i alla fall ur ett samhällsvetenskapligt perspektiv, och denna temaintroduktion syftar därför delvis till att sätta in dessa prov i ett vidare teoretiskt sammanhang.

Det finns två centrala aspekter av nationella prov som knyter an till tidskriften *Utbildning & Demokrati*. Den första handlar om den enkla frågan vad vi ska ha den här typen av prov till och vad de fyller för syfte. Nationella prov är kostsamma, och de tar mycket tid i anspråk varför deras utbredning borde diskuteras mer i ljuset av deras positiva och negativa effekter.³ Den andra aspekten handlar om vilka konsekvenser proven har för undervisning och lärande. Medan flera av artiklarna diskuterar detta utifrån studier av lärare och elever, för temaintroduktionen en diskussion om konsekvenser för kunskapssyn och syn på lärande. Efter en kort diskussion kring dessa båda aspekter och en kommentar till den senaste utredningen om de nationella proven (SOU 2016:25), följer en introduktion till temanumrets övriga texter.

De nationella provens många olika syften

Centralt utformade prov togs fram i Sverige första gången för snart 90 år sedan. Då konstruerade Carita Hassler Göransson (1890–1994) de första standardiserade rättstavningsproven. Hennes licentiatavhandling

i psykologi och pedagogik vid Lunds universitet *Experimentella och statistiska studier över ordförråd och rättstavningsfärdighet* från 1930, innehöll de första frekvenslistor och standardprov som publicerats i Sverige. Om Hassler Göransson utarbetade de första modellerna för standardiserade prov i Sverige var det en annan provpionjär, seminarielektorn i Kalmar Frits Wigforss (1856–1953), som bidrog till att göra proven statliga under 1940- och 50-talet. Pedagogikforskaren Torsten Husén med kollegor gav proven en vetenskaplig underbyggnad på 60-talet och sedan 1970/80-talet har proven utvecklats av skolmyndigheterna tillsammans med ett flertal olika ämnesdidaktiska forskningsgrupper. Sedan 1990-talet har såväl skolan som styrningen av den ändrats mycket och detta har påverkat proven avseende såväl utformning och genomförande som konsekvenser. De centralt utformade provens syfte har rört sig från att ursprungligen fungera som ett stöd för den enskilde lärarens möjligheter att individualisera undervisningen, över att garantera de relativa betygens objektivitet, till att konkretisera och stödja läroplanen samt främja en likvärdig betygssättning. Slutligen har proven även börjat fungera som information, eller valuta, på en skolmarknad (Lundahl 2009).

Dessa skilda förväntningar kommer till uttryck i dagens uttalade huvudsyften med proven, som är att ”stödja en likvärdig och rättvis bedömning och betygssättning”, och att ”ge underlag för en analys av i vilken utsträckning kunskapskraven uppfylls på skolnivå, på huvudmannanivå och på nationell nivå”. Proven ska även kunna ”bidra till att konkretisera kursplanerna och ämnesplanerna, och en ökad målpuppfyllelse för eleverna” (Skolverket 2014, s 5). Som synes ryms i dessa syften många olika, tänkbara användningar av proven och de resultat de genererar.

De olika syftena med de nationella proven tenderar att skapa vissa spänningar i skolsystemet. Det handlar om vilka kunskaper som ska bedömas och vad resultaten på proven ska och kan användas till, samt vilka oavsiktliga konsekvenser de får. Dessa frågor knyter starkt an till ett vidare sammanhang där lärares professionalisering, elevers lärande och decentralisering/demokrati och statlig styrning ligger i potten. Sverre Tveit (kommande) argumenterar för att de svenska nationella proven vuxit fram och legitimerats genom samverkan mellan forskare, lärare och staten jämfört med i Norge där staten mer ensidigt drivit införandet av nationella prov. Det gör att det också finns vissa förväntningar på vilka behov proven kan och ska fylla. Tveit menar att den senare tidens utveckling mot att använda de svenska nationella proven i mer kontrollerande syften har ställt proven inför förväntningar de kanske inte helt kan leva upp till. Detta kan slå tillbaka både på provens och på lärarnas legitimitet.

Systemets uttalade syften behöver vidare inte vara det sätt på vilket proven upplevs av lärare och elever. I en avhandling om de nationella proven i matematik i årskurs 3 framhåller Anette Bagger (2015) hur praktiken med nationella prov å ena sidan präglas av vad hon kallar test-, kontroll- och tävlingsdiskurser och å andra sidan av en omsorgs- och stöddiskurs. Den senare ger legitimitet åt de förra, men det är de förra som syns mest i praktiken, visar Bagger. De nationella proven, särskilt i de lägre åldrarna har motiverats med att det är viktigt att tidigt upptäcka hur eleverna ligger till så att de kan få stöd, men de används inte så av lärarna och uppfattas inte heller så av eleverna, visar Bagger. I förståelsen av nationella prov är det därför viktigt att fokusera på genomförandet och effekterna av dem, särskilt ur ett aktörsperspektiv, vilket flera av artiklarna i detta temanummer gör.

Ytterst handlar användningen och konsekvenserna av nationella prov om legitimitet, i meningen att skapa förtroende för någon eller något (se vidare Lundahl & Tveit 2014). En utmaning här är att det är flera olika aktörer som vill/kan använda dessa bedömningar för sin legitimitet, från politiker och skolmyndigheter till forskare och lärare. Politiker kan få ökad legitimitet för reformer som introducerar fler prov, delvis beroende på provens goda historiska rykte, samtidigt som mer tid till att genomföra nationella prov i skolan tar tid från annat, vilket kan få konsekvensen att lärare tappar legitimitet för sin undervisning. Ett annat exempel på en spänning som byggts in i systemet är att lärares betyg jämförs med provbetyg och då proven vilar på vetenskapligt utprovade uppgifter ligger det nära till hands att provresultaten tar legitimitet både från betygen och från lärarna som sätter dem. Dessa konsekvenser tas sällan i beaktade i de provuppdrag regeringen löpande ger till skolverket (Lundahl 2009).

Provens olika konsekvenser

Frågan om provens syften är givetvis starkt kopplat till provens resultat; dess önskvärda men också icke avsedda konsekvenser. Detta brukar inom prov- och testforskning kopplas till begreppen validitet och reliabilitet. Traditionell prov- och testkonstruktion betraktar validitet som en egenskap hos ett test och reliabilitet som en fråga om validitet och genomförande. På senare tid har bedömningsteoretiker allt oftare dock valt att istället betrakta reliabilitet som en aspekt av validitet, och validitet som en fråga om ”hur vi tolkar resultaten”. Hur vi tolkar resultaten blir avgörande för vilka slutsatser vi kan dra av dem och vilka handlingar vi vill genomföra på basis av dessa tolkningar. En av dem som gått längst i att anföra betydelsen av att ta hänsyn till provs

eventuella effekter och bieffekter är den amerikanska psykometrikeren⁴ Samuel Messick (1980, 1989). För Messick är validitet en kombination av vilka kunskapsdomäner testet mäter, hur vi använder resultaten samt vilka konsekvenser testet får exempelvis avseende kunskapssyn och social stratifiering. Ur ett demokratiskt perspektiv är det därför, menar Messick, oerhört viktigt att effekterna av prov och test hela tiden utvärderas och att dess syfte tydliggörs i förhållande till de konsekvenser vi kan vänta oss. Först då har vi den information som behövs för att ta ställning till om detta instrument i skolans vardag faktiskt fyller sina syften. Dess minussidor kan ställas mot plussidor: professionalisering mot eventuell de-professionalisering av lärares bedömarkompetens, elevers lärande mot eventuell stress och utslagning etc.

Det är dock inte alltid helt enkelt att på empirisk väg klargöra vilka konsekvenser den här typen av bedömningar har. Vi kan också behöva kartlägga vilken filosofi och syn på organisationen och lärandet av kunskap i skolan som nationella prov för med sig; hur proven klassificerar kunskap och ramar in undervisning och lärande.

För att förstå hur dessa nationella prov präglar verksamheten i skolan och lärandet i skolan kan vi använda oss av Basil Bernsteins maktteori i vilken skolans bedömningar tilldelas en särskild roll för formandet av läroplanens kunskaper. Därigenom blir det också möjligt att förhålla sig till några av de ställningstaganden som ligger bakom den senaste utredningen om de nationella proven (SOU 2016:25).

Hur nationella prov bekräftar och organiserar lärande och kunskapssyn i skolan

För Bernstein (2000) reproduceras samhälleliga strukturer och makt genom skolan. I skolan re-kontextualiseras världen utanför och blir exempelvis till ämnen. Detta sker med hjälp av 'the pedagogical device', den pedagogiska anordningen. Den pedagogiska anordningen regleras av tre meddelandesystem, "curriculum", "pedagogik" och "utvärdering". Curriculum innefattar officiella läroplaner och andra typer av styrande dokument vilka uttrycker vilket innehåll som ska förmedlas i utbildning. Pedagogik innefattar hur detta innehåll ska behandlas, alltså formen för utbildning. Utvärdering innefattar hur innehåll och form ska utvärderas.

Curriculum define what counts as valid knowledge, pedagogy defines what counts as valid transmission, and evaluation

defines what counts as valid realisation on the part of the taught (Bernstein 2003, s 85).

I samverkan anger dessa meddelandesystem vad som är rätt, fel, bra, önskvärt etc. Utvärderingen, eller bedömningen, av kunskap är det som ytterst validerar att det korrekta behandlats i utbildningen och på ett sådant sätt att önskat lärande uppstått. Nationella prov kan med andra ord sägas ha en bekräftande funktion, de visar för lärarna vad som är särskilt viktigt att ta upp i undervisningen, genom att det är det som sedan blir utvärderat. Detta sker explicit vad gäller skolämnenas innehåll, men skolans bedömningar validerar också vissa mindre synliga ideal.

En grundidé i läroplansteori och läroplanshistoria är att det är vissa av alla möjliga tänkbara kunskaper som förmedlas genom läroplaner, och att det är centralt att försöka förstå varför det är just dessa och inte andra kunskaper som skolan främjar (Englund 1988, Lundahl 2006). Läroplanen i vid mening kan sägas vara en del av den kontroll ett samhälle, eller institutioner inom ett samhälle, utövar över kunskapers produktion och reproduktion; hur skolan *re-representerar* omvärlden. Ett möjligt sätt att tydliggöra hur kunskapsbedömningar är en del av läroplanen och hur betoningen av summativa eller formativa bedömningar skiftar i relation till förändrade villkor för kontroll av kunskaper,⁵ är genom att använda Bernsteins begrepp klassifikation och inramning.

Pedagogisk praktik och klassifikation

Begreppet klassifikation handlar om att upprätta gränser mellan olika kunskapsområden i skolan samt mellan skolans kunskaper och vardagskunskaper. Begreppet klassifikation hör ihop med begreppet ram, till vilket Bernstein knyter bedömning och utvärdering. Ram eller inramning representerar styrkan i hur gränserna upprätthålls mellan ämnen och mellan innehåll och undervisning. Framför allt avseende vilken utsträckning lärare och elever har inflytande över innehållet och hur det förmedlas (1971/1980, s. 49–51). De nationella proven kan således sägas fylla en funktion genom att de påverkar gränserna mellan ämnen men också inom ämnen. Dagens läroplaner skiljer enkelt uttryckt mellan ämnesfärdigheter och övergripande kompetenser, eller förmågor som de kallas. Förmågorna, t.ex. förmågan att resonera, att analysera, att reflektera, att kritiskt granska etc. är egentligen inte ämnesspecifika men genom att eleverna får betyg och gör nationella prov i specifika ämnen och inte i dessa ämnesövergripande förmågor så

upprätthålls gränserna mellan ämnena. De ämnen det finns nationella prov i, och de områden som mäts inom respektive ämne, bidrar också till att tydliggöra vad som ska uppfattas som centralt och viktigt. Här kan dock klassifikation och inramning kollidera med frågor om validitet och reliabilitet. De nationella proven har sedan början av 2000-talet exempelvis innehållit muntliga provdelar. Detta har varit en viktig signal till lärare om att prioritera den muntliga kommunikationen, inte minst i ämnet matematik. Men då dessa provuppgifter ansetts som mycket svåra att göra en reliabel och likvärdig bedömning av har man i den senaste provutredningen (SOU 2016:25) skrivit att de bör utgå.

Om vi ser de nationella proven ursprungligen som ett verktyg för stark inramning och kontroll har inom bedömningsforskningen det senaste decenniet en helt annan typ av bedömningsbruk förordats; den formativa bedömningen. Här handlar det om att bedöma vad eleven kan vid en specifik tidpunkt för att ge eleven redskap för att utveckla sitt kunnande. Bedömningen ska skapa möjligheter till utveckling. Vi kan säga att formativa bedömningar representerar en svag inramning för en klassifikation som kan vara antingen svag eller stark. Förmågorna i läroplanen kan sägas vara exempel på en relativt svag klassifikation medan ämnesfärdigheter är en starkare klassifikation. Forna tiders yttre disciplinering där strikta prov var ett centralt verktyg finner sin motsats i en skola som verkar för självdisciplinering, som kan uppnås med en lustfylld undervisning där kreativitet, flexibilitet och kritiskt tänkande stimuleras. I sin extrema form och som ett ideal i vissa diskurser om skolan där detta är huvudmål, är klassifikation och inramning svag (se även Broadfoot 1996).

Spänningen mellan att betrakta bedömning som ett redskap för att utveckla undervisning och lärande respektive för att primärt mäta skolans resultat som vi ser i de nationella proven, knyter an till två läroplansmodeller som vi finner hos Bernstein (2000): kompetensmodellen och performativitetensmodellen. När kunskap är svagt klassificerad och inramad, till exempel när elevers lärande och intresse får stort utrymme och läraren mer observerar och gör helhetsbedömningar, kan vi tala om kompetensmodellen. I kontrast till denna handlar performativitetensmodellen om att skapa skillnader i kunskapers värden och mellan elevernas förmågor. Läraren fokuserar på rätt och fel och kunskaperna mäts och bedöms efter givna standarder. Bernstein menar att i realiteten är båda dessa modeller ofta verksamma parallellt. Detta blir inte minst tydligt genom de nationella proven och hur de får legitimitet även om vi över tid har olika tyngdpunktsförskjutningar mellan de två modellerna.

En ny inriktning för de nationella proven

Frågan om vilken provens huvudsakliga roll ska vara har inte varit självklar för i den statliga styrningen av skolan. Är de nationella proven främst ett kontrollinstrument eller är de redskap för pedagogisk utveckling? Skolverket har exempelvis relativt nyligen, delvis säkert för att säkerställa provens legitimitet, undersökt hur de nationella proven skulle kunna fungera som en svag inramning och utgöra ett mer uttalat formativt stöd för undervisningen (Lundahl 2014). Proven skulle då till exempel snarare ges på hösten än på våren, i årskurs fem och åtta istället för i årskurs 6 och 9 och proven skulle leda till en tydligare återkoppling till lärarna om vad enskilda elever behöver för undervisning. Frågorna som då uppstår är om detta är bästa sättet att stötta lärarna och eleverna samt hur det påverkar mätbarheten av skolans resultat. I den utredning om de nationella proven som kom 2016 (SOU 2016:25) anses dock mätbarheten vara av överordnat intresse och att de nationella proven enbart ska ha ett uttalat summativt syfte. Lägg därtill Lagrådsremissen 2017 och propositionen Nationella prov – rättvisa, likvärdiga, digitala (prop. 2017/18:14) som förespråkar att provresultaten ska bli mer styrande för betygen.⁶ Att proven då riskerar göra inramningen och klassifikationen starkare än vad läroplanen uttrycker, blir ett problem som utredarna istället vill lösa genom att låta ett färre antal elever genomföra proven. Proven genomförs som ett *sample* på hela elev-populationen.

Utredningen föreslår också i korthet:

- Obligatoriska diagnostiska nationella bedömningsstöd, som ersätter de nuvarande nationella proven, ska utarbetas i matematik, svenska och svenska som andraspråk för årskurs 3 i grundskolan.
- Obligatoriska nationella prov ska finnas i årskurs 6 och 9 i grundskolan i ämnena engelska, matematik, svenska och svenska som andraspråk.
- Frivilliga betygsstödjande nationella bedömningsstöd, som ersätter de nuvarande nationella proven, bör utarbetas i natur- och samhällsorienterande ämnen för årskurs 9 i grundskolan.
- Proven i gymnasieskolan ska vara obligatoriska endast i den högsta avslutande kursen i studievägen.
- Muntliga delprov i matematik bör ersättas av frivilliga betygsstödjande nationella bedömningsstöd. I engelska, svenska och svenska som andraspråk bör de muntliga delproven på sikt spelas in.
- Tidsomfattningen av de nationella proven bör ses över.
- Insamlingen av resultaten på proven bör underlättas.

- Rektorer och lärare bör vidta åtgärder för att underlätta elevernas arbetssituation under provperioderna (SOU 2016:25).

Dessutom förespråkar utredningen att Skolverket i högre grad än idag använder flervalfrågor (för att spara tid och öka mätsäkerhet); att de nationella proven ska bli fullt ut digitala prov år 2022; ett ökat inslag av anonyma uppgifter samt en försöksverksamhet med helt extern bedömning för att öka likvärdigheten i bedömningen. Slutligen, och kanske mest radikalt, föreslås att en justering av lärares betyg på skolnivå ska ske utifrån riksgenomsnitt för att öka likvärdigheten. Det senare kan ses som en återgång till hur centralproven fungerade på gymnasiet. Med centralproven på gymnasiet var lärare skyldiga att motivera om klassens resultat avvek med 0.2 standardavvikelse från riksnormen. Enligt förslaget ska det samma gälla men först vid 0.3 standardavvikelse. En viktig skillnad är att i det nya förslaget vägs även riksgenomsnittet in i lärares betygssättning.

Mycket av detta kan förstås som ett sätt att kompensera för en starkare inramning av undervisningen och innehållet. Samtidigt är det uppenbart att kontrollen av lärarnas betygssättning ökar. Frågan är om de nationella proven ifall de utvecklas i denna riktning kommer ha legitimitet hos elever och lärare. I Bonneviers med fleras (2016) studie av rektorers, lärares och elevers syn på de nationella proven ser vi att de är uppskattade till sitt innehåll och ifråga om hur de kan stimulera till god och varierad undervisning. Lärarna tycks med andra ord använda proven i enlighet med vad som ovan beskrivits som kompetensmodellen. Samtidigt upplever de också en viss motstridighet i kommunikationen kring proven där de inte uppskattar att proven ibland leder till ytliga prestationsjämförelser. Proven passar då väl in i hur Bernstein beskriver performativitetens modell. I Bonneviers med fleras studie är det tydligt att det skiljer sig mycket åt mellan skolor hur resultaten används för det systematiska kvalitetsarbetet och för skolutveckling. Avsatt tid för analys, förståelse för utvärdering, kompetens för analys och otydliga anspråk ifråga om konsekvens och ansvar spelar in. Som en lärare uttryckte det i studien: "Vi knappar ju in någon redovisning till kommunen, men vart det tar vägen vet jag inte" (Bonnevier et al. 2016, s 104). Även om lärarna får avgöra hur stor vikt provresultaten ska ha för betygen och följande undervisning, visar Bonneviers med fleras studie att lokala analyser av nationella prov, dvs. på en nivå där de kontextuella förutsättningarna borde vara väl kända, var ytliga om alls förekommande. Det gör att proven lätt kan uppfattas mer styrande än de egentligen behöver vara, och alltså att en ganska dålig version av performativitetens modellen fått genomslag.

Nationella prov och betyg har en styrande effekt, och i det nya förslaget (SOU 2016:25) där det saknas en tydlig gemensam kärna mellan det Bernstein kallar skolans tre meddelandesystem, kan konsekvensen bli att lärandet i skolan inte blir optimalt. Läroplanen, undervisningen och bedömningen behöver sända samma signaler, menar Bernstein (2003), om elevernas lärande ska utvecklas. Svennberg (2017) finner exempelvis för ämnet idrott och hälsa att läroplanerna har påverkat vad lärarna tar med i sin bedömning av eleverna, men innehåll i kursplanerna som inte tas upp i kunskapskraven blir heller inte bedömt, och riskerar därför även få mindre utrymme i undervisningen.

Framtiden för de nationella proven är ovisst. Samtidigt fyller de en oerhört viktig legitimerande funktion för skolans kunskapsuppdrag. Denna legitimitet är historiskt förankrad (Lundahl & Tveit 2014), men utgår också ifrån att lärare och elever tycker att proven mestadels är bra såsom prov (Bonnevier et al. 2016). Sett dock till provens relation till skolans kunskapsuppdrag kan man fråga sig vilka syften de fyller. Det finns inga studier som visar att proven bidrar till att stärka de kunskaper läroplanen vill utveckla. Trots det, verkar modellen med nationella prov vara ohotad, även om den ständigt utvecklas och förändras.

Sammantaget kan vi konstatera att forskning om betyg och bedömning i Sverige historiskt sett inte motsvarat den centralitet dessa frågor har för de som verkar i skolan. Det har dock de senaste 10-15 åren kommit allt mer forskning om prov och betyg, men denna har sällan haft ett aktörsperspektiv eller varit särskilt teoretisk. Vi behöver beskriva bedömningens ritualer, metoder, gestalter och roller, dess bollande med frågor och svar och dess system för inramning och klassificering. Vi behöver också lyfta mer teoretiska aspekter som hur olika bedömningar får legitimitet, vad de i sin tur legitimerar och hur de bidrar till att forma kunskapssyn och lärande. Relationen mellan externa bedömning som nationella prov och lärares professionalisering är också ett komplext och relativt outforskat tema. De artiklar som ingår i detta temanummer utgör några exempel på hur dessa frågor kan ställas.

Temanumrets artiklar

I den första artikeln *NORMERS ROLL I ETT MÅL- OCH KRITERIERELATERAT BEDÖMNINGSSYSTEM* av *Jenny Bonnevier, Eric Borgström* och *Daroon Yassin Falk* som handlar om svenska- och engelskalärares syn på att de nationella proven ska främja en likvärdig betygssättning ställs frågor om inramning och klassifikation på sin spets, om än i en annan

terminologi. Lärarna uppskattar hur delproven i ämnen ger en tydlig information om elevernas kunskaper inom tydligt definierade kunskapsdomäner, men de förstår inte, eller accepterar inte, logiken i att låta en sammanvägning av delprovresultat ligga till grund för, rama in, deras betygssättning i ämnet som helhet. Delvis beror detta på, menar författarna, att lärarna har svårt att ta till sig den kvantitativa logik Skolverket använder för denna sammanvägning. Lärarna uppskattar och ser ett tydligt värde i sina individuella kvalitativa bedömningar av elevernas kunskaper men tycks inte förstå att även dessa är beroende av nationella normer kring vad som är rimligt att vänta sig av en elev i en viss årskurs. Författarna menar att lärarna här inte tydligt förstått logiken i det mål- och kriterierelaterade betygssystemet. Här behöver skolmyndigheter liksom lärarutbildningar tala ett tydligare språk.

Den andra artikeln, BEMYNDIGANDE ELLER GRANSKNING – NATIONELLA PROV SOM STYRINSTRUMENT, tar sin utgångspunkt i proven i SO-ämnena. *Cecilia Arensmeier* och *Ann-Sofie Lennquist Lindén* anlägger ett styrnings- och professionsperspektiv på de nationella proven och studerar hur de uppfattas av lärare i samhällsorienterade ämnen, och hur detta kan förstås ur. På vilket sätt upplever SO-lärarna att proven fungerar bekräftande, och i vilken mån upplever de att staten ifrågasätter professionen? Läraryrket brukar lyftas fram som en semi-profession, en yrkesgrupp som inte fullt ut erkänns som en profession med autonomi och omdömesförmåga (Brante et al. 2015) där statens förhållningssätt till lärarkåren är avgörande. Det finns två olika sätt att förstå denna relation. Om staten stannar vid att formulera skolans uppdrag och överlåter genomförandet på lärarna, kan de ses som en tilltro till yrkesgruppens omdöme. Lärarna kan tillskrivas en viss autonomi relativt andra aktörer. Det motsatta scenariot med en ökad kontroll kan uppfattas som ett ifrågasättande av yrkesgruppens omdöme, vilket skulle underminera deras status. Samtidigt kan dock ökad statlig kontroll av lärarnas arbete kunna fungera stärkande för deras position. Lärare som klarar kontrollen får ett kvitto på att de gör rätt. Hur lärarna uppfattar proven och dess styrning blir således centralt för förståelsen av provens betydelse för professionen. Författarna finner att lärarnas tilltro till Skolverket är stor och att de accepterar provens kontrollerande funktion, samt känner en begränsad trygghet och tilltro till det egna omdömet. Samtidigt finns en strävan efter autonomi och lärare använder också proven (som har en kort historia inom dessa ämnen) för att stärka den kollegiala tryggheten i yrkesrollen. Inte minst har sambedömning uppfattats som kompetensstärkande.

Den tredje artikeln, ATT FÅ SINA BEDÖMNINGAR GRANSKADE, fokuserar på det senast tillkomna syftet med nationella proven, att de ska ligga till

grund för jämförelser och granskning av likvärdig bedömning. *Frida Wetterstrand*, *Marcus Sundhäll* och *Christian Lundahl* visar med utgångspunkt i ämnet matematik att lärare är positiva till att de nationella proven används som stöd för deras betygssättning, men sättet det sker på riskerar bli kontraproduktivt. När till exempel Skolinspektionen kontrollrättar lärares provrättning får lärarna ingen återkoppling på sin bedömning. Granskningen sker vidare i det offentliga och lärare upplever att egna bedömningar blir allt mer ifrågasatta av elever och föräldrar. Saknas tilltro till lärares rättningsförmåga finns det en risk att de känner sig tvingade att använda provresultaten mycket mer i sin betygssättning, vilket kan leda till att betygen, som ofta bygger på många fler och komplexa iakttagelser, tappar i validitet.

De tre första artiklarna utgår ifrån de data som samlats in till rapporten *De nationella proven och deras effekter i årskurs 6 och 9* (Bonnevier et al. 2016). Den fjärde artikeln av *Anette Bagger* vid Umeå universitet utgår ifrån hennes avhandling *Prövningen av en skola för alla - Nationella provet i matematik i det tredje skolåret* (Bagger 2015) men bygger på nya analyser av tidigare delvis oredovisade data. Artikeln med titeln DEN FLERSPRÅKIGA ELEVENES NATIONELLA PROVDELTAGANDE I MATEMATIK – DISKURSIVA FÖRUTSÄTTNINGAR, fokuserar proven i årskurs 3 och i ämnet matematik. Utgångspunkten är att det nationella provet i matematik i det tredje skolåret innebär olika saker för olika elever och grupper av elever och påverkar dem olika. I artikeln har Bagger särskilt fokuserat på flerspråkiga elever med annat modersmål än svenska och diskuterar deras provupplevelser ur ett likvärdighetsperspektiv. Bagger konstaterar att dessa elever upplever en hel del negativ press kring proven, och att elever som har stödbehov inte bara utmanar läraren som provansvarig i klassrummet utan också provets legitimitet som sådant.

Den femte och sista artikeln har skrivits av *Michael Tengberg* och *Gustaf B Skar*. Artikeln HUR TILLFÖRLITLIGT ÄR DET NATIONELLA PROVET I ÅRSKURS 9?, är mer mättekniskt inriktad än de andra men knyter an till en problematik som har med både styrning och lärares professionalitet att göra. Precis som i den första artikeln är det språkämnen som studeras, särskilt läsprovet i svenska. Syftet med studien var att undersöka rimligheten i att använda det samlade urvalet av uppgifter i provet som underlag för att mäta antingen delar av läsförmågan och/eller för att ge ett samlat provbetyg. Detta knyter an till ett problem lärarna lyfte fram också i skolverksrapporten (Bonnevier et al. 2016) som handlar om att proven i språk kommunicerar en annan sammanvägningsprincip för provbetyget än de principer som ska vägleda lärarna i deras slutliga betygssättning i ämnet; något som gör lärare osäkra. Skar och Tengberg konstaterar genom statistiska

analyser av provresultat att det finns en bristande reliabilitet i det svenska nationella provet i läsning för elever i årskurs nio. Provens centrala betydelse för elever, inte minst genom att proven kan påverka betygen, gör att det finns stor anledning att se över logiken i hur språkproven är konstruerade, menar forskarna. Artikeln är ett avslutande och utmärkt exempel på hur forskning behövs för att problematisera förgivettaganden bakom de nationella provens konstruktion och konsekvenser. Genom att belysa den ”svarta lådan” som provkonstruktion ofta innebär blir nya problem synliga och möjliga att föra demokratiska samtal runt.

Noter

1. För en utförlig beskrivning över vilka nationella prov som används se vidare: <http://www.skolverket.se/bedomning/nationella-prov/alla-nationella-prov-i-skolan/>. I grundskolan kom dock nyligen ett förslag om att proven i årskurs 3 samt i NO och SO ska ersättas med frivilliga så kallade bedömningsstöd (se vidare SOU 2016:25).
2. <https://www.oru.se/ub/sok/summon/>
3. I en beräkning av DN 2012 där man tagit hänsyn till både Skolverkets kostnader att ta fram de nationella proven och Skolinspektionens kostnader för kontrollbedömning av prov, utifrån uppgifter de fått från respektive myndighet, kostar proven ca 150 miljoner kronor per år. Till det kommer kommunernas kostnader för lärarnas rättning och övrigt arbete (DN 2012-08-31 <http://www.dn.se/nyheter/sverige/nationella-proven-uppfyller-inte-malet/>).
4. En forskningsgren där kunskaper om mätningar av psykiska egenskaper utvecklas genom statistisk analys.
5. Summativ bedömning ska här förstås som bedömningar med syfte att uppsumma vad elever lärt sig under en bestämd tid, medan formativa bedömningar är bedömningar som används för att forma den fortsatta undervisningen och lärandet.
6. Lagrådsremiss: Nationella prov – rättvisa, likvärdiga, digitala. <http://www.regeringen.se/rattsdokument/lagratsremiss/2017/06/nationella-prov-rattvisa-likvardiga-digitala/>

Referenser

Andersson, Håkan (1991): *Relativa betyg. Några empiriska studier och en teoretisk genomgång i ett historiskt perspektiv*. Diss. Umeå: Umeå universitet, 1991.

- Bagger, Anette (2015): *Prövningen av en skola för alla: nationella provet i matematik i det tredje skolåret*. Diss. Umeå: Umeå universitet, 2015.
- Bernstein, Basil, B. (1971/1980): On the classification and framing of educational knowledge. I Young, Michael F. D. (red): *Knowledge and Control. New Directions for the Sociology of Education*, s 47-69. London: Collier-Macmillan.
- Bernstein, Basil, B. (2000): *Pedagogy, Symbolic Control, and Identity: Theory, Research, Critique*. No. 4. Maryland: Rowman & Littlefield.
- Bernstein, Basil, B. (2003): *Class, Codes and Control: Applied Studies Towards a Sociology of Language (Vol. 2)*. Hove: Psychology Press.
- Bonnevier, Jenny; Arensmeier, Cecilia; Borgström, Eric; Lennqvist Lindén, Ann-Sofie; Lundahl, Christian; Nilsson, Per; Sundberg, Bodil; Sundhäll, Marcus; Yassin, Daroon & Wetterstrand, Frida (2016): *De nationella proven och deras effekter i årskurs 6 och 9 – en intervjustudie med elever, lärare och skolledare*. Stockholm: Skolverket.
- Brante, Thomas; Johnsson, Eva; Olofsson Gunnar & Svensson, Lennart G. (2015): *Professionerna i kunskapssambället. En jämförande studie av svenska professioner*. Stockholm: Liber.
- Broadfoot, Patricia (1996): *Education, Assessment and Society: A Sociological Analysis*. Buckingham: Open University Press.
- Dagens Nyheter 2012-08-31. Nationella proven uppfyller inte målet. <http://www.dn.se/nyheter/sverige/nationella-proven-uppfyller-inte-malet/>
- DS 2008:13. (2008): *En ny betygsskala*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- Englund, Tomas (1988): Om nödvändigheten av läroplanshistoria. *Utbildningshistoria. Årsböcker i svensk undervisningshistoria*, 1988, vol. 162, 74-86.
- Hirsh, Åsa & Lindberg, Viveca (2015): *Formativ bedömning på 2000-talet – en översikt av svensk och internationell forskning*. Delrapport från skolforsk-projektet. Stockholm: Vetenskapsrådet.
- Lindberg, Viveca (2005): Svensk forskning om bedömning och betyg 1990-2005. *Studies in Educational Policy and Educational Philosophy*. E-tidskrift 2005:1. www.upi.artisan.se
- Lindberg, Viveca & Forsberg, Eva (2010): *Svensk forskning om bedömning: en kartläggning*. Stockholm: Vetenskapsrådet.

- Lundahl, Christian (2006): *Viljan att veta vad andra vet. Kunskapsbedömning i tidigmodern, modern och senmodern skola*. Arbetsliv i omvandling 2006:8. Akademisk avhandling vid Uppsala universitet. Stockholm: Arbetslivsinstitutet.
- Lundahl, Christian (2009): *Varför nationella prov? – framväxt, dilemman, utmaningar*. Lund: Studentlitteratur.
- Lundahl, Christian (2014): *Formativ användning av nationella prov – reflektioner utifrån provinstitutionernas underlagsrapporter*. PM framtagen på uppdrag av Skolverket. Örebro universitet PM 2014-10-20.
- Lundahl, Christian & Tveit, Sverre (2014): *Att legitimera nationella prov i Sverige och i Norge – en fråga om profession och tradition*. *Pedagogisk Forskning i Sverige*, 19(4-5), 297-323.
- Lundahl, Christian; Hultén, Magnus; Klapp, Alli & Mickwitz, Larissa (2015): *Betygens geografi – forskning om betyg och summativa bedömningar i Sverige och internationellt*. Delrapport från skolforsk-projektet. Stockholm: Vetenskapsrådet.
- Lundahl, Christian; Hultén, Magnus & Tveit, Sverre (2017): *Betygssystem i internationell belysning. Underlagsrapport till Skolverkets utvärdering av betyg*. Stockholm: Skolverket.
- Messick, Samuel (1980): *Test validity and the ethics of assessment*. *American Psychologist*, 35(11), 1012-1027.
- Messick, Samuel (1989): *Validity*. I R. L. Linn, red: *Educational Measurement*. Third edition 1993, s 13-103. Phoenix: The Oryx Press.
- Skolverket (2014): *Så tycker lärarna om de nationella proven 2013*. Stockholm: Skolverket.
- SOU 1992:86. *Ett nytt betygssystem. Slutbetänkande av Betygsberedningen*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- SOU 2016:25. *Likvärdigt, rättssäkert och effektivt: Ett nytt nationellt system för kunskapsbedömning: Betänkande*. Stockholm: Wolters Kluwer.
- Proposition 2017/18:14. *Nationella prov – rättvisa, likvärdiga, digitala*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- Svennberg, Lena (2017): *Grading in Physical Education*. Akademisk avhandling vid Gymnasik-och idrottshögskolan, Stockholm.
- Tveit, Sverre (kommande): *Ambitious and ambiguous: Shifting purposes of national testing in the legitimation of assessment policies in Norway and Sweden (2000-2017)*. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*.