

Skolan, proven och demokratin

Birgitta Garme

National tests in Swedish and Swedish as a second language are important tools in school. They aim at supporting the teacher in assessing the pupils' skills and at concretizing the goals of the syllabus on various levels, basic democratic values as well as the pupils' reading and writing skills. The article discusses three approaches to the aspect of democracy: the test material and the items, the availability of the test material for every pupil and the assessment of the results. In order to make the test takers familiar with the test material, texts of different genres, it is studied before the day of the test. Functional disabilities such as deafness, blindness and dyslexia have to be considered. In the testing situation it is more important that the conditions are as good as possible than it is that the testing is handled in exactly the same way in every classroom. The criteria for assessing must be known by the test takers and openly discussed.

Under det förra seklets sista decennium förbereddes och genomfördes en förändring av den svenska skolan som många menar vara minst lika genomgripande som införandet av allmän folkskola för drygt 150 år sedan. Kommunerna övertog från staten ansvaret för skolan. Det regelverk som tidigare styrte skolan med ganska detaljerade anvisningar för arbetet i varje årskurs avvecklades och ersattes med en mål- och resultatstyrning. Betygssystemet förändrades från att ha varit relativt till att bli kriteriebaserat och i fyra kvalitetssteg. *Läroplaner för den obligatoriska skolan och för de frivilliga skolformerna, Lpo 94 och Lpf 94*, uttrycker kortfattat och övergripande skolans ansvar och uppgifter i samhället.

Grundtankarna bakom reformerna beskrivs i läroplanskommitténs betänkande *Skola för bildning* (SOU 1992:94). Här betonas att förslaget möjliggör större frihet för skolans aktörer, skolläda, lärare, elever och föräldrar, att välja arbetssätt och ämnesstoff. Likvärdighet och valfrihet är centrala begrepp, och kommittén betonar att viljan att ta vara på och utveckla variation, mångfald och både individuell frihet och de enskilda skolornas självbestämmande över arbetsplaner och liknande måste gå att kombinera med likvärdighet i utbildningen. Diskussionen blir särskilt

intressant med tanke på etableringen av friskolor men också mot bakgrund av ökad internationalisering och andra samhällsförändringar. Skolans överordnade uppdrag är lagfäst och i skollagens portalparagraf står det att ”Verksamheten i skolan skall utformas i överensstämmelse med grundläggande demokratiska värderingar”(Skollagen 1985:1100).

Statens styrmedel begränsas alltså till att vara övergripande: förutom skollagen gäller läroplaner, program mål för gymnasieskolans olika program, kursplaner samt än så länge timplaner. De senare har på försök avskaffats i vissa skolor. På skolnivå konkretiseras läroplaner och kursplaner i lokala arbetsplaner. ”Friutrymmet” för de professionellas ansvar och möjligheter är stort, en arena för skolans aktörer som, liksom varje arena, kan utnyttjas på olika sätt och domineras av olika intressen.

Nationella prov – stöd för bedömning

Både i läroplanerna och i kursplanerna från 1994 betonas språkets och tänkandets stora betydelse för individens utveckling och utbildning. Språkutveckling och reflektion är ord som läsaren möter många gånger i styrdokumentet. På motsvarande sätt lyfts likvärdigheten fram: på olika och varierande vägar kan eleven nå de mål som ställts upp för skolåret eller för kursen, om det gäller gymnasieskolan. Likvärdig ska utbildningen vara för alla elever men inte nödvändigtvis likadan för alla eller ens de flesta. Som en garant för likvärdighet och som ett stöd för lärarens bedömning och betygssättning skulle ett nationellt provsystem fungera i basämnen svenska, engelska och matematik, enligt beslut i riksdag och regering. Skolverket fick uppdraget att verkställa detta beslut och delegerade provarbetet som projekt till olika universitetsinstitutioner: för svenskans del Institutionen för nordiska språk i Uppsala, för engelskan Avdelningen för språkpedagogik i Göteborg och för matematiken Avdelningen för pedagogiska mätningar i Umeå samt Lärarhögskolan i Stockholm. Ett omfattande system av ämnesprov, i gymnasieskolan kursprov, och diagnostiska material byggdes upp och de första nationella proven kom till användning läsåret 1995/96.

Proven och skolans demokratiska uppdrag

Vad kan det då finnas för demokratiaspekter att ta hänsyn till under arbetet med utformningen av nationella prov i svenska och svenska som andraspråk? Prov är ju per definition ett medel för bedömning och enligt

uppdraget ett stöd för lärarens betygssättning. Vissa av proven fyller också helt eller delvis en diagnostisk funktion och samtliga är flitigt använda i skolan idag.

I den här artikeln behandlas tre infallsvinklar på prov och provkonstruktion inom svenskämnet i relation till demokratispekten, nämligen innehåll och uppgifter, tillgänglighet samt bedömning. Allra först kommer dock en kort beskrivning av de prov som är aktuella.

Diagnostiska material och nationella prov – uppläggning och status

Diagnostiska material utarbetas för de yngre eleverna och ska kunna användas från förskoleklass till skolår 5. De innehåller inga provuppgifter utan materialet är i stället utformat som ett observationsschema där läraren för in sina iakttagelser av elevernas utveckling. En kortfattad lärarhandledning hör till där de olika observationspunkterna förklaras och motiveras. Också för skolår 6 till 9 finns ett diagnostiskt material som innehåller såväl underlag för lärarens och elevernas egna noteringar som ett regelrätt provmaterial. Det senare prövar läsförståelse, samtals- och skrivande. Materialen är erbjudanden till skolorna. Ingen insamling sker av resultaten utan de hanteras helt internt av skola och kommun.

Mitt i grundskolan, skolår 5, prövas elevernas språkliga förmåga i ett ämnesprov, baserat på de mål som är formulerade för skolåret. Eleverna arbetar med texter, som bearbetas genom samtal, i enskilda uppgifter och i skrivande. Muntliga förmågor lyfts fram i par- och gruppuppgifter som förutsätter att eleverna samarbetar, lyssnar till varandra och tar del av varandras åsikter. Proven konstrueras i ett visst samarbete mellan provämnena svenska och svenska som andraspråk, engelska och matematik, dels därför att det vanligen är samma lärare som leder arbetet i alla ämnen, dels därför att eleverna ska känna sammanhang i arbetet med proven, som är upplagda för att kunna integreras i undervisningen. Dessa prov är inte obligatoriska från statens sida, utan erbjudanden till skolorna, men de flesta kommuner tycks ha infört ett obligatorium. Elevarbeten och lärarenkäter samlas in efter ett visst system och är underlag för återrapportering till skolorna och för provinstitutionernas utvärdering och forskning.

Ämnesprovet i skolår 9 är däremot obligatoriskt och prövar elevernas förmåga i tre delprov: läsförståelse, skrivande, muntlig uttrycksförmåga. Provet förbereds genom att textunderlaget, ett häfte med varierande texter samlade kring ett tema, blir läst och diskuterat i klassen.

Det är inte rimligt att kunna besvara kvalificerade frågor kring texter som är helt okända, menar de provansvariga. Elevenna arbetar därefter under 80 minuter med uppgifter i läsförståelse av olika slag: från sådana som gäller att lokalisera fakta, till tolkning, översikt och jämförelse mellan texter. Texthäftet är också en inspirationskälla vid det skriftliga delprovet, då eleven väljer en skrivuppgift av fyra. Skrivtiden är 160 minuter och skrivdagen gemensam för hela landet.

Den muntliga delen är fristående och kan fördelas över tid på det sätt som läraren och klassen anser bäst. Underlaget, bandade, korta litterära texter, leder till en utbyggd diskussion där argument och trovärdighet är det centrala, *inte* vad som kan tänkas vara rätt eller fel, vem författaren är och så vidare .

Gymnasieskolans kursprov är obligatoriskt, dock inte för komvux, ges varje termin och är avsett att användas i slutet av kurs B i svenska och svenska som andraspråk. Det innehåller tre delprov: två skriftliga och ett muntligt. Ett av de skriftliga proven är styrt och leder till en kort och koncentrerad text kring något av provets delteman. I det andra skriftliga provet väljer eleven ett ämne bland ett tiotal, vilket behandlas under en sammanhängande skrivtid på 5 timmar. Ett texthäfte som blivit läst och diskuterat fungerar både som källmaterial och inspiration. Det muntliga delprovet knyter an till häftets tema, ger stor frihet åt olika och gärna aktuella vinklingar och leder fram till en relativt kort informerande/argumenterande framställning.

Innehåll och uppgifter

Provets textunderlag hålls innehållsligt ihop av ett tema. Detta är valt för att det kan tänkas intressera de flesta, ofta för att det i någon mening är aktuellt och för att det ger utrymme för exempelvis skrivuppgifter av varierande slag. Det utmärks också av stor bredd. Sålunda har gymnasieproven för läsåret 2002–2003 titlarna *Rätt och rättigheter* respektive *Etiken och praktiken*. Årets prov för skolår 9 heter *Förändringar och funderingar*. Men intressantare än titlarna är förstås urvalet av texter. I *Etiken och praktiken* speglas etiska frågor till exempel av utdrag ur FN:s konvention om barnets rättigheter, Bibeln och Koranen, ur Gillis Herlitz *Kulturgrammatik*, Nick Hornby *En god människa* och ur Huxley *Du sköna nya värld*. Till detta kommer tidningsartiklar om kloning, om matregler och religion, om vardagslögn, om barns utsatthet och om att tillhöra en sexuell minoritet. Elevenna läser och diskuterar texterna hemma och i klassen före skrivtillfället. Med denna mosaik av texter inför

skrivandet har vi två syften: att eleverna verkligen har ett relativt genomtänkt stoff innan de skriver samt att många åsikter får brytas mot varandra och vidga perspektiven. Egentligen är båda dessa syften ägnade att stärka en demokratisk utbildning.

Tillvägagångssättet är likartat för skolår 9 – ett texthäfte som eleverna läser och diskuterar i skolan som underlag för provuppgifter både i läsförståelse och skrivning. Det är naturligtvis mindre omfattande än gymnasieprovets texthäfte och fokuserar ofta, som i det senaste provet, erfarenheter och känslor som tillhör elevernas vardag. I *Förändringar och funderingar* finns texter från tidningen *Barn* om elever som hjälper elever, om fysisk aktivitet, om skolan och jämställdheten i en artikel av Claes Borgström samt litterära texter: utdrag ur *Populärmusik från Vittula* av Mikael Niemi och ur *Elden* av Inger Frimansson. Till detta kommer också dikter. Det mönster som ändå bildas av de här ganska disparata texterna visar faktiskt på mänsklig självinsikt – burleskt och roligt utfört hos Vittula, smärtsamt hos Frimansson, tillbakablickande hos Borgström och socialt ansvarstagande i utdraget om elevernas arbete ur tidningen *Barn*.

Målet är naturligtvis att provens innehåll ligger i linje med skolans demokratiska uppdrag och medlet är en brokig mångfald texter, medvetet komponerad, intresseväckande, ibland provocerande och alltid läsbar. Uppgifterna karakteriseras av bredd, ger utrymme för reflektion och ställningstagande samt för kvalitativt varierande svar.

Tillgänglighet

Det är en demokratisk rättighet i vårt land att ha tillgång till utbildning. För de nationella proven i svenska och svenska som andraspråk gäller att de ska kunna användas av alla elever på alla gymnasieprogram och naturligtvis av alla barn och ungdomar i den obligatoriska skolan. Det är detta jag kallar för tillgänglighet. En acceptabel inskränkning i tillgängligheten är dock att alla provuppgifter inte passar varje elev – men varje elev ska kunna hitta uppgifter som gör att hon kommer till sin språkliga rätt.

För elever med funktionshinder som därför har särskilda rättigheter måste instruktioner och uppgifter anpassas på olika sätt och den anpassningen kan också komma att gälla alla elever som gör provet. Med tanke på döva och hörselskadade elever måste exempelvis texter/uppgifter som i centrala delar bygger på ljuduppfattning helt enkelt uteslutas ur provet. Därför var kanske *Populärmusik från Vittula* inte alldeles välvald i årets prov i nian. Men i textutdraget bedömdes annat innehåll än själva ljudet av musiken vara det centrala och därmed kom denna uppskattade text

med i provet. Synskadade får tillgång till texter på blindskrift och även texter inlästa på band. Texter som baseras på alltför detaljerat utförda beskrivningar av synintryck undviks i provsammanhang. Band med texthäftets texter inlästa finns för elever med lässvårigheter.

Alla elever som av något skäl behöver särskild hjälp ska få sådan vid provtillfällena i samma utsträckning som vid andra prov och reguljär undervisning. Så långt är det lätt för alla att vara ense. Men vad är särskild hjälp och hur långt sträcker den sig? Ska eleven som brukar arbeta vid datorn göra det också i provet, med stavningskontrollen inkopplad och allting? Om en elev har svårt för skrivning men inte är utredd dyslektiker, har hon då verkligen rätt till dator? Och om skolan har fler datorer än dyslektiker – hur fördelas de som blir kvar sedan de som allra bäst behöver det har fått sitt hjälpmedel? Hur mycket extratid kan en elev med läs- och skrivsvårigheter få disponera? Provgruppen får många frågor av det här slaget. De andas alla en omsorg om eleven, men ganska ofta om den elev som har alla sina funktioner i behåll. Det kan bli orättvist om inte alla gör likadant, menar en del av dem som är osäkra på hur långt anpassningen får gå.

Rättvisetänkandet måste dock nyanseras. Att alla elever får komma till sin språkliga rätt i ett prov är centralt och det är viktigare att beakta den rättigheten än att sträva efter att alla gör exakt lika i samband med prov. Det är en mer sympatisk och demokratisk tanke att alla är unika och därför olika, men med lika värde och rättigheter, än att hävda likhet mellan alla i en given situation. Datorn som hjälpmedel bör exempelvis användas av så många som möjligt, men om utrustningen inte räcker till alla måste i första hand de som bäst behöver den få sina behov tillgodosedda.

Tillgängligheten ska också gälla för elever som har svenska som sitt andra (tredje eller fjärde) språk. Komplikationerna kan vara många avseende dessa elevers kulturella referensramar, språkliga utveckling (på modersmålet och svenska) och grad av risktagande för att utveckla nya kunskaper, något som skulle tala för en markerad skillnad i utbildning och bedömning. Det har länge diskuterats om elever som läser svenska som andraspråk skulle ha ett separat nationellt prov. Lösningen har, från läsåret 2000–2001, blivit att proven är gemensamma för ämnena svenska och svenska som andraspråk, medan anvisningarna för bedömning särskilt uppmärksammar det som är specifikt för andraspråksinlärares språkutveckling och språkbehandling.

Bedömning

Vilka bedömer, vilka bedöms, för vilka görs denna bedömning, vad bedöms och varför just detta? På vilket/vilka sätt utförs bedömningen och hur tolkas resultaten? Frågor om bedömning är centrala i skolans värld och sällan lätta att besvara.

Bedömning kan ha olika syften som ibland även överlappar varandra och som förskjuts i förhållande till varandra över tid. Det ligger till exempel ett dilemma i synen på bedömning som medel att stimulera till förbättring, utveckling och god undervisning respektive bedömning som urvals- och kontrollinstrument (Gipps 2001), alltså bedömningens formativa respektive summativa funktion. Under 1990-talet betonar många länders nationella kursplaner kunskap, kompetens och reflektion, och i ljuset av detta har prov och bedömning setts som en pådrivande och utvecklande kraft för undervisningen i många länder, både i USA och i europeiska länder som England och de nordiska länderna.

Under 1980- och 90-talen har också intresset för kvalitativa metoder för bedömning stadigt ökat. Från tidigt 1900-tal och fram till 60–70-talet dominerade psykometriska metoder, karakteriserade av kvantifiering, objektivitet och multiple-choice uppgifter. I princip behöver inte kvalitativ och kvantitativ bedömning stå i motsättning till varandra – vilka metoder som är de bästa beror på bedömningens syfte. Men för bedömningar där en viktig del av syftet är att vara formativa passar sannolikt kvalitativa metoder bra. Generellt kan det karakteristiska för kvalitativ bedömning sägas vara den holistiska ansatsen. Bedömaren/provledaren/läraren söker förståelse av läroprocessen och vill genomskåda och tolka den. Provsituationerna ska vara naturliga. Flexibilitet och sammanhang i uppläggningsen är viktiga begrepp. Det utesluter dock inte att undersökning av till exempel rådande normer är intressanta också i en kvalitativ bedömning, men en svaghet, som många påpekar, är att det kan vara svårt att generalisera utifrån bedömningsresultaten (Shaw 1999).

En annan faktor i lärandet har att göra med skolans innehåll: vad är det för kunskaper som ska bedömas? Hur definieras ämnena i skolan och vad innebär framgång och skicklighet i ett visst ämne? Hur väljs de ut och av vem? I *A Fair Test* (Gipps & Murphy 1994) diskuteras sådana frågor, bland annat med utgångspunkt i flickors och pojkers resultat i matematik och naturvetenskap i stora, internationella undersökningar (IEAP). Det finns, menar författarna, betydande begränsningar i undersökningar av det här slaget, främst därför att de inte ger utrymme för några förklaringsmodeller. Uppgiftstypernas och testkonstruktionens del

i resultaten borde diskuteras mer innan exakt mätbara och därmed overdägliga resultat tas för sanningar. Framgång, skicklighet och reflektionsförmåga i vissa ämnen kanske måste prövas i mer sammansatta prov, så kallade performance tests.

I ett kriteriebaserat system blir också frågan om vem som bedömer aktuell: är det lärarens unika rätt att bedöma elevens kunskaper och kunskapsutveckling eller är rätten att bedöma delad mellan lärare och elev? Om bedömning verkligen ska medverka till kunskapsmässig och personlig utveckling måste rimligen elevens medverkan vara betydelsefull. Caroline Gipps framhåller att det är nödvändigt att se till att så många infallsvinklar på bedömning som möjligt utnyttjas, däribland elevernas medverkan och delaktighet. Med den utgångspunkten blir ett provs validitet mer betydelsefull än reliabiliteten, menar hon, och citerar studier från amerikansk utvärderingsforskning (Gipps 2001 s, 34).

I läroplanerna, *Lpo 94* och *Lpf 94*, lyfts elevens eget ansvar för sin utbildning och sitt lärande fram, något som gäller under hela skoltiden:

Undervisningen skall bedrivas i demokratiska arbetsformer och förbereda eleverna för att aktivt delta i samhällslivet. Den skall utveckla deras förmåga att ta ett personligt ansvar. Genom att delta i planering och utvärdering av den dagliga undervisningen och få välja kurser, ämnen, teman och aktiviteter, kan eleverna utveckla sin förmåga att utöva inflytande och ta ansvar (*Lpo 94*, s 7).

Att bredda underlaget för bedömning är positivt för likvärdigheten. Öppenhet i konstruktion, explicita kriterier samt möjlighet att diskutera vad bedömningen bygger på är det bästa försvaret mot bristande likvärdighet. Om bedömningen via prov å andra sidan används för att ge en bild av hur landets skolor i sin undervisning efterlever kursplanens anvisningar – en användning på systemnivå – föreligger en risk att politiska eller ekonomiska intressen äventyrar likvärdigheten i utbildningen vid olika skolor (Gipps 2001).

Hur man än ser på bedömningens funktioner kan man inte komma ifrån att bedömning alltid är sociokulturellt betingad. Basil Bernstein (1996) diskuterar begreppen makt och kontroll i en pedagogisk kontext. Det ligger en fara i att avdramatisera eller dölja skolans kontrollerande praktik, menar han. En informell, tillåtande, ”progressiv” pedagogik med otydliga eller avsiktligt diffusa kriterier döljer bedömningssidan för många elever och blir därför i realiteten mer socialt kontrollerande än om skolan uttryckligen visar sin kontroll över undervisningens innehåll, ord-

ningsföljd, bedömningskriterier och så vidare. Annorlunda uttryckt är det hederligare att ett prov kort och gott framstår som ett prov.

Bedömning av prestationer inom de nationella proven

Vägledningen för bedömning av prestationer i de nationella proven har sin utgångspunkt i hur väl ett elevarbete uppfyller de krav som kursplanen ställer. Kriterier för hur ett elevarbete, till exempel en skriven text, bör bedömas kan således ställas upp på förhand och distribueras tillsammans med provuppgifterna. Men dessa kriterier bygger givetvis dessutom på att uppgifterna prövats ut och att en kvalificerad bedömning av kvaliteten på elevers lösningar har gjorts. De kriterier som ställs upp, till exempel för betyget Väl godkänd på en enskild skrivuppgift, måste ju stå i samklang med lärares uppfattning om vad detta betyg innebär. Endast om en förhållandevis stor enighet råder om vad som är kvalitet på olika betygsnivåer blir kriterierna vad de helst ska vara: en hjälp för lärare att sätta betyg på elevers prestationer och så småningom på hela kursen.

De nationella proven ska konkretisera kursplanens mål, bland annat förmågan att dra slutsatser, läsa mellan raderna och se samband. Uppgifterna i proven i läsförståelse, skolår 9, bygger endast i ringa utsträckning på flervalfrågor. Nackdelarna med flervaluppgifter – att de inte förklarar *varför* eleven svarat fel, att de lämpar sig bättre för frågor av faktakarakter och att de uppmuntrar till en undervisning som förbereder för sådana uppgifter – uppväger inte fördelarna som ligger i enkel och (skenbart) objektiv bedömning. De flesta av provuppgifterna är öppna och elevernas förmåga att reflektera, att uttrycka komplexa tankegångar och att strukturera sina svar går att följa. Proven skulle alltså kunna betraktas som valida. Men som ofta påpekas är validitet inte en fråga om antingen–eller utan validiteten måste ses i förhållande till reliabiliteten, hur pålitliga resultaten är. På olika sätt får den balansakten prövas: ett av sätten är att arbeta med ankaruppgifter (någon uppgift är av exakt samma typ från prov till prov), ett annat att arbeta med ”blindbedömning” från ett antal oberoende bedömare, ett tredje att särskilt beakta utprövningen av uppgifterna. (För allmän diskussion av provkonstruktion och bedömning se till exempel Ekholm & Lander, 1993 och Stufflebeam; Madaus & Kellaghan 2000).

För svenska som andraspråk är det, när det gäller både läs- och skrivförmågan, väsentligt att ta hänsyn till andraspråksinlärares speciella förutsättningar. Vid bedömningen av skrivna texter är det exempelvis centralt att uppmärksamma förhållandet mellan komplexiteten i tanken och

korrektheten i uttrycket. I en avancerad tankekedja kan det språkliga uttrycket lätt bli fel, medan den intetsägande texten uppvisar en korrekt yta – och sådana aspekter måste bedömaren förhålla sig till (Bergman; Sjöqvist; Bülow & Ljung 1992). Skillnaderna mellan kursplanernas mål för svenska och för svenska som andraspråk är små, men undervisningens vägar för att nå målen visar däremot stor variation. Bedömningen måste anpassas efter dessa förutsättningar.

Det är naturligtvis inte möjligt att med något betygssystem åstadkomma fullständig likvärdighet i bedömningen av människors prestationer. Men med flera bedömare och med en levande diskussion om vad som menas med kvalitet i skrivna texter ökar säkerheten i bedömningen. Lärare brukar alltid framhålla att det är viktigt att få exempel på hur elever behandlat olika skrivuppgifter. Modelltexter betyder mycket som stöd för dem i bedömningen av de egna elevernas texter. Bedömningsunderlaget innehåller kommenterade och bedömda elevtexter för samtliga skrivuppgifter; för skolår 9, där en separat läsförståelsedel ingår, finns exempel svar även för läsdelen.

Bedömning är naturligtvis inte bara lärarens sak. Till demokratiska arbetsformer och aktivt ansvarstagande hör att alla berörda parter är insatta i rådande system och också har möjlighet att påverka. Hela provsystemet bör alltså präglas av öppenhet. I vårt fall är det relativt lätt att åstadkomma detta – proven är inte examensprov, ingen sekretess råder för proven i svenska efter den termin de använts, eleverna har tillgång till kvalitetskriterier och kan reflektera kring bedömda uppgifter med mera. I vilken utsträckning skolan anslår tid för diskussioner kring prov och bedömning är svårt att veta, men möjligheterna finns både för elever och föräldrar liksom andra intresserade att sätta sig in i såväl provuppgifter som bedömningskriterier, nationella och lokala.

För att elevernas delaktighet i sin egen lärandeprocess, inklusive bedömning av egna prestationer, också ska vara reell i bemärkelsen att den inte bara ska gälla ett speciellt prov eller enstaka tillfälle behövs sannolikt en vana att tänka kring lärande. I de nationella prov- och diagnosmaterialen ingår underlag för elevens självbedömning för skolår 5 och skolåren 6–8. Avsikten är i första hand att öka elevens möjligheter att själv få syn på och reflektera över sitt lärande och att se sina styrkor och svagheter. Hur eleven ser på sig själv och sina förmågor ger också lärare och föräldrar en mer nyanserad bild av elevens skolgång. Det är ju välkänt att ett barns självbild har mycket starkt samband med hennes skolframgång (Taube 1995).

Ett annat sätt att ge relief åt självbilden är att i provuppgifterna inkludera sådana där svaret uttryckligen fordrar ett ställningstagande. Det kan gälla både de större skrivuppgifterna och uppgifterna i läsförståelse, till exempel där eleven uppmanas att välja ett citat, förklara innebörden och motivera sitt val. Elevens eget engagemang i uppgifternas innehåll betonas på det sättet, menar de provansvariga.

En mer utvecklad elevmedverkan i bedömningen, till exempel i form av en fullt genomförd skrivprocess också i provsituationer, har diskuterats. Initiativet har ofta kommit från enskilda skolor som velat pröva att, som till vardags, skapa utrymme för responsgrupper och bearbetningspass i samband med proven. Provggruppen har ställt sig positiv till alla dylika förslag, men dessa har ändå fallit på grund av olika lokala svårigheter. Portföljbedömning, där det nationella provets uppgiftslösningar ingår som en del, är en annan möjlighet att stimulera till en bedömningsprocess, där eleven också aktivt medverkar. Vi vet ännu ganska lite om hur vanligt förekommande den typen av elevengagemang är. Det kan vara så att elever förhåller sig på ett mer instrumentellt sätt till skrivande och andra uppgifter som hör skolan till än till sådant som de själva valt och som engagerar dem utanför skolans ram. Catharina Nyström berör bland annat dessa frågor i sin avhandling *Gymnasisters skrivande – En studie av genre, textstruktur och sammanhang* (2000).

Summering och visioner

De nationella proven är en betydelsefull del i skolans verksamhet, inte minst för att de är uppenbart synliga och berör alla elever. Det finns därmed också en risk att resultatens vikt för betygssättningen överbetonas och att den stödjande funktionen tonas ner. Desto större är ansvaret för att proven följer styrdokumentens intentioner, både de övergripande syftena som grundläggande demokratiska värderingar och de mer specifika som att alla elever ska förvärva god läs- och skrivförmåga. Därför behöver proven kontinuerligt utvecklas och nya vägar prövas. Hur proven påverkar arbetet i skolan och hur förenliga de är med skolans övergripande mål måste ständigt uppmärksammas och bli föremål för forskning på olika nivåer.

Provinstitutionen samlar efter bestämda system in såväl lärarenkäter som elevlösningar för varje prov. Sammanställningar görs och återförs till skolorna terminen efter. Forskning bedrivs naturligtvis redan nu kring proven; i Catharina Nyströms avhandling som nyss nämndes ingår till exempel provlösningar som en del av materialet. Eva Östlund-Stjärne-

gårdh har i sin avhandling behandlat den svårdragna gränsen mellan betygen G och IG: *Godkänd i svenska? – Bedömning och analys av gymnasieelevers texter* (2002). Anne Palmér arbetar med muntlighet och lärande i sin blivande avhandling. En annan forskare, Helena Olevard, gör ett jämförande studium av hur elever i nian behandlat samma ämne 1987 och 1996. En pilotstudie från det projektet heter *Tonårsliv* (Olevard 1999). Samma forskare, men nu Helena Andersson, har använt material från det nationella provet 2001 för en undersökning av språkanvändningen hos första- respektive andraspråkselever, *Svenska som första- och andraspråk – en jämförande studie av texter från skolår 9* (2002). Om yngre barns skrivutveckling handlar en rapport, *Växa i skrivandet* (2000) av Kerstin Lagrell, som också följer upp några av dessa barn till och med det nationella provet i skolår 5. En textdatabas, ARGUS, innehållande argumenterande texter från nationella prov skrivna av gymnasieelever, har byggts upp och kommer att presenteras i en rapport under våren.

Material är således tillgängligt och användbart även för mindre studier, examensarbeten och liknande uppgifter. Det är en rik källa att ösa ur för den som intresserar sig för hur barn och ungdomar skriver, löser uppgifter, tänker om sin egen förmåga samt hur olika provuppgifter uppfattas av lärarna.

Referenser

- Andersson, Helena (2002): *Svenska som första- och andraspråk – en jämförande studie av texter från skolår 9*. Svenska i utveckling nr 18 (=FUMS Rapport nr 208).
- Bergman, Pirkko m fl (1992): *Två flugor i en smäll. Att lära (på) sitt andraspråk*. Stockholm: Almqvist & Wiksell.
- Bernstein, Basil (1996): *Pedagogy, Symbolic Control and Identity*. London: Taylor & Francis.
- Eckholm, Mats & Lander, Rolf (1993): *Utvärderingspraktikan. Att utvärdera skolans verksamhet*. Stockholm: Liber.
- Gipps, Caroline (2001): Sociocultural aspects of assessment. I Gunilla Svingby & Sofia Svingby, red: *Bedömning av kunskap och kompetens*, s 15–67. Rapport från konferens om bedömning av kunskap och kompetens 17–19 november 1999. Malmö högskola. Stockholm: PRIM-gruppen, Lärarhögskolan i Stockholm.
- Gipps, Caroline & Murphy, Patricia (1994): *A Fair Test? Assessment, Achievement and Equity*. Great Britain: St Edmundsbury Press.

- Lagrell, Kerstin (2000): *Växa i skrivandet. Om förhållningssätt till de yngre skolbarnens skrivutveckling*. Svenska i utveckling nr 15 (=FUMS Rapport nr 199). Uppsala universitet.
- Nyström, Catharina (2000): *Gymnasisters skrivande. En studie av genre, textstruktur och sammanhang*. Uppsala universitet.
- Olevar, Helena (1999): "Tonårsliv". *En pilotstudie av 60 elevtexter från standardproven för skolår 9 åren 1987 och 1996*. Svenska i utveckling nr 11 (=FUMS Rapport nr 194). Uppsala universitet.
- Shaw, Ian (1999): *Qualitative Evaluation*. London: SAGE.
- SOU 1992:94. *Skola för bildning*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- Stufflebeam Daniel; Madaus, George & Kellaghan, Thomas, red (2000): *Evaluation Models. Viewpoints on Educational and Human Evaluation*. Second edition. Boston: Kluwer Academic Publishers.
- Taube, Karin (1995): *Hur i all världen läser svenska elever? En jämförande undersökning av barns läsning i 31 länder*. Skolverkets rapport, 78. Stockholm: Liber.
- Utbildningsdepartementet (1994): *Läroplaner för det obligatoriska skolväsendet och de frivilliga skolformerna. Lpo 94, Lpf 94*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- Östlund-Stjärnegårdh, Eva (2002): *Godkänd i svenska? Bedömning och analys av gymnasieelevers texter*. Skrifter utgivna av Institutionen för nordiska språk vid Uppsala universitet, 57.

