

Det nationella provsystemet i den målstyrda skolan

Omfattning, användning och dilemman



Beställningsadress:

Fritzes kundservice

106 47 Stockholm

Tel: 08-690 95 76

Fax: 08-690 95 50

E-post: skolverket@fritzes.se

Beställningsnummer: 04:870

ISBN: 91-85009-65-2

Tryck: AB Danagårds Grafiska, Ödeshög 2004

Det nationella provsystemet i den målstyrda skolan

Omfattning, användning och dilemman

FÖRORD

Hur omfattande är det nationella provsystemet? Varför har vi ett nationellt provsystem? Vad kostar det? Hur används det? Varför ser det ut som det gör? Uppfyller det sina syften? Det är några frågor som den här rapporten diskuterar och försöker ge svar på.

Den här rapporten är en reviderad och något uppdaterad version av den utredning som låg till grund för Skolverkets svar på ett regeringsuppdrag avseende resultatinformation.¹ Uppdraget var att göra en ”bedömning av dagens provsystem med avseende på kvalitet och kostnadseffektivitet”. Framför allt den inte helt lätta frågan om vad som i sammanhanget kan eller bör läggas in i begreppet kvalitet ledde till att rapporten blev rätt omfattande.

Skolverket har bedömt att många av de frågor som behandlas i utredningen har intresse för en större publik än den som regeringsuppdrag riktar sig till och ger därför ut en redigerad version av utredningen som en egen rapport. I rapporten saknas vissa delar av den ursprungliga utredningen, t.ex. utrednings-gruppens sammanfattande bedömningar och Skolverkets förslag till åtgärder. Dessa finns dock tillgängliga på skolverkets hemsida www.skolverket.se för den som önskar ta del av det fullständiga materialet.

Följande personer ingick i den arbetsgrupp vid enheten som utarbetade underlaget: Jan Engstedt, Karin Hector-Stahre, Tommy Lagergren, Anna Lena Larsson, Trine Normann, Bo Palaszewski, Kristian Ramstedt och Eva Wirén. Värdefulla synpunkter lämnades också av medarbetare vid andra enheter inom Skolverket: Anna Barklund, Cecilia Bergström, Anita Börlin, Bengt Fredén, Ulla Lindqvist och Jonas Sandqvist samt av Gudrun Erickson vid Göteborgs universitet och Astrid Pettersson vid Läraryhögskolan i Stockholm. Bengt Fredén skrev delar av kapitel 1, Eva Wirén skrev i samverkan med Trine Normann kapitel 2. Kristian Ramstedt ledde arbetet och skrev övriga delar samt har tillsammans med Tommy Lagergren utarbetat den reviderade version som nu presenteras.

Staffan Lundh
Avdelningschef

Kristian Ramstedt
Enhetschef

¹ Regeringsuppdrag avseende resultatinformation (U2003/2060/S) del E: Skolverkets bedömning av dagens system med nationella prov med avseende på kvalitet och kostnadseffektivitet. Vissa delar från del D i samma uppdrag avseende nationella prov i år 5 mm. ingår också.

INNEHÅLL

INLEDNING	7
1. DET NATIONELLA PROVSYSTEMET	9
Tidigare provuppdrag	9
Uppdrag 1994	9
Grundskolan	9
Den gymnasiala utbildningen	11
Provbank och nationella utvärderingar	11
Uppdrag 1999	12
Bakgrund	12
Grundskolan	13
Den gymnasiala utbildningen	14
Provbanken	14
Sammanfattande kommentar	15
Provverksamhet 2003/2004	15
Grundskolan	16
Gymnasieskolan	17
Vuxenutbildningen och övriga skolformer	19
Vilka konstruerar proven?	20
Kostnad, sårbarhet och sekretess	20
Provs kvalitet	21
Hur lång tid behövs för att utveckla prov?	22
Kostnader för provkonstruktion	22
De nationella provens sårbarhet	24
Hur länge ska proven vara hemliga?	25
Produktkvalitet och processkvalitet	25
Varför sekretess?	26
Konsekvenser av sekretessen	27
Insamling av provresultat	28
Andra instrument för kunskapsbedömning	29
Internationella studier	29
Nationell kunskapsutvärdering	30
2. VAD ANSER ANVÄNDARNA OM PROVSYSTEMET?	32
Rektors och lärares syn på de nationella proven	33
Provens syften och värde	34
Uppfyller proven sina syften?	34
Hur viktiga är proven?	36
Proven och skolans arbete	38

Påverkar proven undervisningen?	38
Stämmer proven överens med lokala mål?	40
De diagnostiska materialen	42
Hur använder skolan provresultaten?	44
Elevernas syn på proven	45
Lärares och rektorers syn på proven	48
Några sammanfattande slutsatser	51
 3. PROVBETYG OCH SLUTBETYG	54
Grundskolan	55
Jämförelser mellan ämnen	56
Jämförelser mellan skolor	57
Svenska	57
Engelska	58
Matematik	59
Gymnasieskolan	60
Jämförelse mellan ämnen	61
Jämförelser mellan skolor och program	62
Svenska	62
Engelska	65
Matematik	66
Diskussion	69
Är provbetyg och slutbetyg jämförbara?	69
Provbetyg	69
Slutbetyget i ämnet eller kursen	70
Relationen provbetyg - slutbetyg	70
Skillnader mellan ämnen	74
Poängjämförelse av matematikprov och ett delprov i engelska	75
Har ämnena olika karaktär?	77
Skillnader mellan olika skolor	79
Skolstorlekens betydelse	79
Samband mellan skolmedelvärden för provbetyg och slutbetyg ..	79
Finns ”högbetygsskolor” i urvalet?	80
Skillnader mellan olika program	82
Jämförelse mellan grundskola och gymnasieskola	82
Relationen mellan provbetyg och slutbetyg generellt	84
Prov som mått på den enskilda elevens måluppfyllelse	84
Prov som mått på den enskilda gruppens måluppfyllelse	85
Prov som förebildligt stödmaterial	86

4. LÄROPLANER OCH PROVSYSTEM	88
Olika typer av läroplaner	88
1. Läroplanen som ett formellt reglerande dokument	88
2. Läroplanen som ett auktoriserande och innehållsbeskrivande dokument	89
3. Läroplanen som ett politiskt normerande instrument	89
4. Läroplanen som ett standardiserande dokument för central utvärdering (evaluering) av utbildningen	90
Vilken läroplanstyp har Sverige idag?	91
Svensk kunskapsbedömning under olika läroplaner	91
Betygsfrågan	94
Värdegrundsmål och betyg	96
Likvärdig betygsättning	97
5. NÅGRA AVSLUTANDE FRÅGESTÄLLNINGAR	101
Signaler	101
Kvalitet	101
Likvärdighet och rättvisa	102
Likvärdighet	103
Rättvisa	104
Slutsatser?	104
Referenser	107

INLEDNING

Den här rapporten är en reviderad och lätt uppdaterad version av den utredning som låg till grund för ett regeringsuppdrag avseende resultatinformation (U2003/2060/S), deluppdrag E: Skolverkets bedömning av dagens system med nationella prov med avseende på kvalitet och kostnadseffektivitet. Även delar från deluppdrag D: Nationella ämnesprov i grundskolans år 5 ingår.

Rapporten har följande disposition.

I kapitel 1 ges en kortfattad beskrivning av de hittillsvarande provuppdrag Skolverket haft från regeringen. Vidare ges en beskrivning av dagens provsystem, dess omfattning och var de olika proven konstrueras. Ett försök till jämförelser av kostnaden för provutveckling i olika länder redovisas. Slutligen redovisas och diskuteras en del frågor som är kopplade till provens sårbarhet och vissa konsekvenser av de nuvarande sekretessreglerna.

Kapitel 2 innehåller resultat från en utvärdering av det nationella provsystemet som Skolverket genomfört i grundskolan våren 2003.

I kapitel 3 görs en jämförande analys av provbetyg och slutbetyg. Resultaten diskuteras ur olika aspekter.

I kapitel 4 beskrivs en modell för att kategorisera och finna vissa karaktäristiska egenskaper i olika läroplaner. Det sena 1900-talets svenska läroplaner diskuteras med särskilt fokus på frågor som rör kunskapsbedömning och betygssättning.

I kapitel 5 slutligen diskuteras och problematiseras några begrepp av central betydelse för prov och betygssättning.

1. Det nationella provsystemet

Här ges en kort beskrivning av det nuvarande nationella provsystemet – på vilka grunder innehållet byggdes från början, vilken förändring delar i provsystemet har genomgått och det nuvarande systemets omfattning.

Tidigare provuppdrag

Utformningen av det nationella provsystemet enligt regeringens uppdrag 1994-04-21² till Skolverket måste ses mot bakgrund av övriga förändringar i skolsystemet vid den tiden. Övergången från en regelstyrd skola till en i huvudsak målstyrd skola och den ändrade ansvarsfördelningen mellan stat och kommun, när det gäller genomförandet av skolverksamheten, var två genomgripande förändringar. En annan gällde definitionen av kunskapsbegreppet och i förarbetena till de nya läroplanerna talas om det vidgade kunskapsbegreppet. Mycket kort kan här sägas att det handlar om att se kunskap som kontextuell, komplex, mångfasetterad och att se kunskaper som redskap för att lösa problem. En sådan kunskapsdefinition ställer naturligtvis alldeles särskilda krav på det instrument varmed kunskapen ska prövas.

I bilaga till regeringsbeslut³ sägs att

Skolverket har av regeringen fått i uppdrag att utarbeta betygsriterier i anslutning till de nya kursplanerna. Härigenom kan en jämförbarhet uppnås i betygssättningen. Särskilt när ett nytt system införs, kan dock principen om en likvärdig betygssättning behöva stödjas med hjälp av centralt utformade prov. Det är även viktigt att med sådana fortsätta att ge en så god grund som möjligt för en rättvis betygssättning över landet, eftersom betygen har en stor roll som urvalsinstrument vid intagning till högre utbildning.

Proven skulle således vara stödjande inför betygssättningen - inte styrande som de hade varit i det tidigare systemet.

Uppdrag 1994⁴

Grundskolan

Vid en jämförelse mellan det tidigare nationella provsystemet med standardprov i grundskolan och centrala prov i den gymnasiala utbildningen och det system som nu skulle byggas upp, var skillnaderna störst i grundskolan. Från

² Regeringsbeslut, 1994-04-21, dnr U94/1031/Gru

³ Bilaga till regeringsbeslut 1994-04-21, dnr U94/1031/Gru

⁴ a.a.

att det hade funnits prov i svenska, engelska och matematik vid ett tillfälle i slutet av grundskolan – engelska årskurs 8 och matematik och svenska i årskurs 9, skulle Skolverket nu tillhandahålla diagnostiskt material för åren 2 och 7 samt ämnesprov för skolår 5 och skolår 9. De ämnen det gällde var liksom tidigare svenska, engelska och matematik. Ämnesproven för skolår 9 var redan från början obligatoriska för lärarna att använda. Övrigt material ställdes till skolornas förfogande.

Syftet med de diagnostiska proven var att ge lärarna stöd i att diagnostisera elevernas svårigheter som underlag för nödvändiga insatser. Proven under det andra skolåret skulle handla om grundläggande färdigheter i att läsa, skriva och räkna, medan proven under det sjunde skolåret skulle ge lärarna stöd vid bedömningen av var eleverna stod i förhållande till slutmålet.

Ämnesprovets syfte var att kontrollera om eleven uppnått kursplanernas kunskapskrav. Proven för det nionde skolåret skulle också ge underlag för lärarnas betygssättning av elevernas kunskaper.

Allt material för grundskolan skulle även kunna användas i tillämpliga delar i specialskolan, sameskolan och den grundläggande vuxenutbildningen.

Med hänsyn tagen till bl.a. förutsättningarna ovan kom prov och övrigt material för grundskolan att utvecklas enligt följande riktlinjer:

- Strävan var att åstadkomma en kontinuitet genom hela grundskolan, främst med tanke på eleverna. Därför bestämdes att såväl ämnesproven som de diagnostiska proven skulle vila på samma grunder vad gällde förhållningssätt till skolan/lärarna och vad gällde definitionen av kunskap och tolkning av bedömningsgrunder.
- Skolverket menade att det var lärarna som "ägde" de material som Skolverket ställde till förfogande. Detta rimmade väl med den nya ansvarsfördelningen. Det uteslöt inte att lärarna hade vissa skyldigheter att återrapportera resultat och synpunkter. Sättet att se på kunskap ledde till nya och mer omfattande elevuppgifter som i sin tur i vissa fall ledde till mer tid för rättningsarbetet än vad man var van vid. Som hjälp tog Skolverket fram s.k. bedömningsunderlag vars innehåll byggde på utfallet i utprovningen. Avsikten var att lärarna skulle få exempel på hur en bedömning av olika kunskaper kunde gå till, och att de sedan själva fick bedöma kvaliteten i sina egna elevers prestationer. Meningen var också att bidra med en terminologi för att mot uppställda mål diskutera och bedöma kvalitativa skillnader i elevernas prestationer.
- Provresultat skulle samlas in från ett urval av skolor med syftet att ta fram en generell rapport för landet som helhet. Tanken var att varje skola skulle kunna diskutera sina resultat i förhållande till de aggregerade resultaten på riksnivå.

Den gymnasiala utbildningen

Den gymnasiala utbildningen skulle en gång per termin ha tillgång till nationella prov i svenska kurs B, engelska kurserna A och B och matematik kurserna A och E. Utöver kurserna A och E i matematik skulle varje termin finnas ett prov från någon av kurserna B, C eller D.

Vidare skulle Skolverket *överväga och redovisa om det var möjligt att erbjuda centralt utarbetade kursprov i B-språk och/eller i naturvetenskapliga ämnen för att stödja en rättvis betygssättning.*

Ett skäl till att erbjuda prov två gånger under läsåret var att möta och på något sätt matcha den s.k. fria kursutläggningen i gymnasieskolan.

Proven var frivilliga för lärarna att använda och två datum bildade en genomförandeperiod under vilken proven kunde genomföras. Det första datumet för respektive prov var det datum provet var klart och kunde distribueras till skolorna. Det andra var sista datum för inskick av provresultat enligt uppgjord ordning.

Syftet med proven framgick av gymnasieförordningen (SFS 1992:394) 7 kap.4§ tredje stycket: *Lärarna bör använda centralt fastställda prov som ett hjälpmedel för att bedömningsgrunderna skall bli så enhetliga som möjligt över landet.*

Följande punkter avses lyfta fram några utgångspunkter för konstruktionen av de nationella kursproven för den gymnasiala utbildningen:

- Kursproven skulle vara en naturlig fortsättning på grundskolans prov och övriga material vad gäller innehåll och form. Kongruens och progression utgjorde nyckelbegrepp. Utgångspunkten var således att proven ställdes till lärarnas förfogande, men att de skulle genomföras på det sätt det var tänkt för att ge det underlag som avsågs. Det vidgade kunskapsbegreppet ledde till s.k. breddningsdelar i proven. Dessa innehöll mer omfattande uppgifter som skulle lösas skriftligt eller i vissa fall muntligt.
- I informationen om kursproven klargjordes att proven skulle användas i slutet av en kurs eller efter genomförd kurs. Önskemål från lärarna om att använda proven som diagnoser i början av eller under en kurs avvisades.
- Resultat på proven samlades in från ett urval av skolor med samma syfte som för grundskolan.

Provbank och nationella utvärderingar

I uppdraget från regeringen⁵ om att utveckla ett nytt nationellt provsystem ingick även att *bygga upp en provbank, ur vilken skolor kunde hämta prov för användning vid den tidpunkt de fann lämpligast.* Uppbyggnaden skulle starta på försök inom några ämnesområden.

⁵ Bilaga till regeringsbeslut 1994-04-21, dnr U94/1031/Gru

Parallellt med utvecklingen av diagnostiska prov och ämnesprov för grundskolan samt nationella kursprov för den gymnasiala utbildningen påbörjades alltså uppbyggnaden av provbanken. Målet var att allt material skulle lagras och hämtas elektroniskt. Prov i tyska och franska samt i matematik och fysik var de första inslagen i provbanken. Efterhand väcktes frågan om att utveckla prov för program med yrkesämnen. Arbetet startade och ett annorlunda material – jämfört med gängse prov – började ta form.

Den nationella utvärderingen av grundskolan 1992 (NU 92) genererade många och intressanta resultat. I uppdraget till Skolverket⁶ uppmärksammades detta på följande sätt: *Motsvarande nationella kunskapsbedömningar bör även genomföras för gymnasieskolan och den kommunala vuxenutbildningen.*

Uppdrag 1999⁷

Bakgrund

I *Utvecklingsplan för förskola, skola, och vuxenutbildning*⁸ står inledningsvis att mål- och resultatstyrningen ligger fast och ska tillämpas fullt ut. Det torde även innebära att ansvarsfördelningen mellan stat och kommun/huvudman ligger fast och att den utgångspunkten för utveckling av det nationella provsystemet fortfarande gäller.

I utvecklingsplanen står vidare att

Det decentraliserade och målstyrda styrsystemet har många fördelar. Det förutsätter dock en god kontroll av resultaten, särskilt de kvalitativa.

Prov eller andra former av kunskapsbedömningar, framtagna på nationell nivå, uppfattas i ett reformskede som en hjälp att tolka kursplanerna och vilka krav de ställer. Den kunskapssyn som läroplanerna anger och som uttrycks på olika sätt i kursplanerna och i betygskriterierna ger helt andra förutsättningar för utvärdering av kunskaper. Provuppgifter kan inte längre vara "enkla" mått av traditionellt slag. De måste också ge möjlighet att analysera vad de som fått en viss utbildning kan göra snarare än att endast redovisa minneskunskaper. De bör ha en inriktning mot problemlösning, tillämpningar och kombinationer av olika kunskapsområden. Inlärningsresultat visar sig mer som övergripande kompetenser och attityder än som faktaredovisningar. Det gäller i hög grad läroplanernas mål och värdegrund men också ämnesmålen i kursplanerna. Detta kräver nya sätt att ta fram underlag och analysera inlärningsresultat.

⁶ Bilaga till regeringsbeslut 1994-04-21, dnr U94/1031/Gru

⁷ Regeringsbeslut 1999-09-23, U1999/3290/S.

⁸ Regeringens skrivelse 1996/97:112.

I propositionen⁹ *Gymnasieskola i utveckling, kvalitet och likvärdighet* behandlas de nationella kursproven i den gymnasiala utbildningen. Rubriken är Prov och kvalitetssäkring. Liksom i utvecklingsplanen¹⁰ är kvalitet och kvalitetssäkring nyckelbegrepp. För att nå nationell likvärdighet menar regeringen att man i ett decentraliserat system måste ha en systematisk kvalitetssäkring som ska redovisas i särskilda kvalitetsredovisningar, som i sin tur ska ligga till grund för utveckling och förbättring. Det är i denna anda regeringen föreslår att de nationella kursproven i den gymnasiala utbildningen ska bli obligatoriska att genomföra. Det gäller proven i svenska/svenska som andraspråk kurs B, engelska kurs A och matematik kurs A. Därutöver ska obligatoriet gälla den högsta gemensamma karaktärsämneskursen i engelska och matematik på respektive program. Det innebär engelska kurs A för dem som läser denna kurs och matematik kurserna B, C och D för dem som läser respektive kurs som högsta gemensamma kurs.

Ett annat kvalitetssäkringsresonemang i nämnda proposition är att alla som ska genomföra ett prov ska ha samma möjligheter att förbereda sig – egentligen att inte förbereda sig genom att se provet i förväg. Regeringens slutsats är, att ett visst nationellt kursprov i princip är användbart vid endast ett enda tillfälle. Det innebär också att alla i hela riket ska genomföra provet vid ett och samma tillfälle.

Grundskolan

För grundskolans del innebar det nya provuppdraget att de diagnostiska proven ändrades. Det första var att namnet ändrades från diagnostiska prov till diagnostiska material. I och med att materialen enligt det första provuppdraget var destinerade till skolår 2 och skolår 7, hade somliga den uppfattningen att de gestaltade uppnåendemål för dessa skolår – uppnåendemål som inte fanns då heller. Uppgiften för Skolverket blev att ”sträcka ut” diagnosmaterialen så att de kunde användas dels för åren före skolår 6, dels för åren 6 till 9. Syftet med materialen skulle vara att ge lärarna hjälp att bedöma och stödja elevernas utveckling. Materialen för åren före skolår 6 skulle i första hand ha fokus på språkutveckling och matematisk begreppsbyggnad. Syftet med materialen för skolår 6 t.o.m. 9 var att de skulle ge underlag för bedömning av var varje elev står i förhållande till uppställda mål.

Åren före skolår 6 inkluderar även förskolan och förskoleklassen. För dem bl.a. utvecklades ett s.k. analyschema i matematik, vilket i korthet innebär att pedagogerna kan se ett schema över hur elevens matematikkunnskap utvecklas under skolåren, vilka delar som ingår och vilka steg som tas. Med den kunskapen kan de sedan se när olika barn tar de första stegen i sin matematikutbildning och gå in och förstärka eller lägga tillräta.

⁹ Regeringens proposition 1997/98, *Gymnasieskola i utveckling, kvalitet och likvärdighet*.

¹⁰ Regeringens skrivelse 1996/97:112.

En motsvarighet till analys-schemat i matematik finns i svenska och heter då observationsschema.

Den enda förändringen beträffande ämnesproven för skolår 5 och 9 var att svenska och nyttillkomna svenska som andraspråk skulle prövas med samma prov, men med kompletterande kommentarer i bedömningsunderlaget.

Den gymnasiala utbildningen

Regeringens förslag att göra de nationella kursproven obligatoriska för lärarna att använda antogs och 7 kap. 4§ tredje stycket gymnasieförordningen¹¹ fick följande lydelse:

Inför betygssättningen i kärnämnen svenska, svenska som andraspråk, engelska och matematik skall lärarna använda sig av nationellt fastställda prov. Nationellt fastställda prov skall också användas i den avslutande gemensamma karaktärsämneskursen i engelska och matematik. Även i övrigt bör lärarna använda nationellt fastställda prov som ett hjälpmedel för att bedömningsgrunderna skall bli så enhetliga som möjligt över landet.

Den förändring som blev nödvändig var att i matematik flytta kurs E-provet till provbanken och att ta fram prov för kurserna B, C och D varje termin. Vidare beslutade Skolverket om provdatum, vilka kungjordes i SKOLFS¹². Här upplevdes ingen större förändring ute i skolorna, eftersom tidigare SKOLFS också hade ett datum, dvs. det datum proven var klara, distribuerade och kunde användas. Genom SKOLFS gavs rektor möjligheten att besluta om ett senare provdatum i den händelse provet ej kunde genomföras utsatt datum.

Den kommunala vuxenutbildningen berördes inte av gymnasieskolans obligatorium. Där är proven fortfarande frivilliga och *lärarna bör använda nationellt fastställda prov för att bedömningsgrunderna skall bli så enhetliga som möjligt över landet*¹³.

Provbanken

I uppdraget angavs följande riktlinjer för vidareutvecklingen av provbanken:

- Provbanken skall i första hand omfatta ämnen och kurser i vilka det inte finns nationella prov.
- Provbanken skall innehålla prov eller delar av prov samt diagnostiskt material som kan utgöra ett stöd för läraren vid bedömning av elevernas prestationer.
- Provbankens tekniska och innehållsmässiga uppbyggnad skall syfta till en flexibel användning för samtliga berörda skolformer. Skolor skall kunna utnyttja provbanken vid för dem passande tillfällen.

¹¹ Gymnasieförordning, 1992:394

¹² Skolverkets författningssamling

¹³ Förordning om kommunal vuxenutbildning, 1992:403, 4 kap. 6§, tredje stycket.

- Provbanken bör utformas så, att den erbjuder olika forum, t.ex. genom Internet, för diskussion mellan lärare om provbankens utformning och användning.

Angående vad som idag ingår i Skolverkets provbank hänvisas till översikten i nästa avsnitt.

Sammanfattande kommentar

Alla prov och allt övrigt material som ingår i det nationella provsystemet har alltså utvecklats och formats mot bakgrund av den omfattande reformering av skolan som ägde rum under första halvan av 1990-talet. Övergången till mål och resultatstyrning, den ändrade ansvarsfördelning mellan stat, kommun och profession samt den vidgade definition av kunskapsbegreppet var tre genomgripande och betydelsefulla förändringar som hade direkt påverkan på utformningen av det nationella provsystemet.

Den grund på vilken proven byggdes från början har inte förändrats under de år det ”nya nationella provsystemet” varit i bruk. I de utvecklingsplaner som regeringen skrivit har betonats att mål- och resultatstyrningen ligger fast, det vidgade kunskapsbegreppet har utvecklats och ansvarsfördelningen mellan stat och kommun/huvudman har inte ändrats. Det som har tillkommit är den alltmer omfattande diskussionen om kvalitet och kvalitetssäkring och skolhuvudmannens ansvar att bedöma kvaliteten i den egna verksamheten för att därefter rapportera till Skolverket. Det har då legat nära till hands att se elevernas resultat på nationellt fastställda prov som ett mått på kvalitet och den fråga som rests i sammanhanget är i vilken grad resultaten är tillförlitliga. Tveksamheten har bl.a. bottnat i att den enskilde lärarens omdöme har varit en del av resultatet, trots att detta var en del av själva poängen med proven från början.

Man skulle kunna säga att det finns en motsättning idag mellan den pedagogiska, stödjande och utvecklande ambitionen med det nationella provsystemet och den kontrollerande och styrande ansatsen med krav på tillförlitliga data som går att aggregera på olika nivåer. Det är tveksamt om ett nationellt provsystem kan rymma båda dessa syften. Om bedömningen är att så inte är möjligt, torde slutsatsen bli att någon ambition måste ge vika.

Provverksamhet 2003/2004

Syftet med det här avsnittet är att ge en sammanfattande bild av det nuvarande provsystemets omfattning.

Utgångspunkter för konstruktionen av de nationella proven är

- läroplanens syn på kunskap och lärande,
- kursplanerna i respektive ämne,
- mål att uppnå och
- betygskriterierna

Proven bygger inte på något visst undervisningssätt och inte heller på innehållet i några speciella läromedel. Uppgifterna i proven är utprovade och granskade av lärare och andra experter. Den tolkning som gjorts av målen har bearbetats i en process med många personer inblandade. Olika kvaliteter på uppgiftslösningar beskrivs i bedömningsanvisningarna. Tillsammans med lärarens kontinuerliga iakttagelser av elevernas framsteg utgör de nationella proven underlag för att bedöma om eleverna nått uppsatta mål.

Grundskolan

Grundskolans ämnesprov tillhandahålls vårterminen under aktuellt läsår. För läsåret 2004/2005 innebär det att prov för år 9 tillhandahålls enligt följande tabell. Dessa prov är obligatoriska.

Tabell 1. Obligatoriska prov för år 9 våren 2005

Ämne	Delprov	Tid	Provdatum
Svenska och Svenska som andraspråk	A (läs)	80 min	8 februari 2005
	B (munt)	valfri	valfri tid 2005
	C (skriv)	160 min	10 februari 2005
Engelska	A (munt)	15-25 min	valfri tid 2005
	B (recept)	130 min	6 april 2005
	C (skriv)	80 min	14 april 2005
Matematik	A (munt)	ca 25 min	valfri tid 2005
	B (uppg)	130 min	27 april 2005
	C (tema uppg)	80 min	3 maj 2005

Varje prov består av tre delprov (A, B och C) varav ett är muntligt och kan genomföras vid valfri tidpunkt. Övriga delprov genomförs vid i tabellen angivna tidpunkter. Även provtiden för de olika delproven anges.

För år 5 tillhandahålls prov i samma ämnen som i år 9. Dessa prov är frivilliga och något provdatum är inte fastställt utan proven kan användas fortlöpande under vårterminen.

Proven i engelska och matematik år 9 är generellt sekretessbelagda i tio år. Proven i svenska däremot är endast sekretessbelagda den termin de ges. Syftet med den tioåriga sekretessen är tvåfaldigt, dels är avsikten att sänka kostnaderna för nykonstruktion av uppgifter, dels är det värdefullt att kunna använda samma uppgifter vid olika tidpunkter för att få en bild av hur elevgruppens kunskaper förändras över tid. Proven distribueras i tryckt form till varje skola i de antal skolorna beställt.

I matematik anges poänggränser för ett provbetyg. I svenska och engelska däremot anges fr.o.m. läsåret 2001/02 endast underlag för betyg på de olika delproven. Någon metod eller princip för att erhålla ett samlat provbetyg anges

således inte. Lärarna får själva tolka det samlade provresultatet.¹⁴ Proven i år 5 är för närvarande avsedda att kunna användas i två år. De nykonstrueras således vartannat år. Provet utgörs av en pärm med kopieringsunderlag och distribueras i ett exemplar till varje skola utan beställning. Till detta kommer att diagnostiska material tillhandahålls i svenska/svenska som andraspråk och matematik för åren upp till årskurs 6 och i dessa två ämnen plus engelska för årskurserna 6 till 9. Även dessa material distribueras utan beställning i ett exemplar till varje skola.

I samtliga fall är det Liber distribution som sköter tryckning och distribution.

Grundskolans nuvarande provverksamhet omfattar således:

- | | |
|--------|--|
| År 9 | 3 obligatoriska prov per år, nykonstruerade men med inslag av återanvända uppgifter. |
| År 6-9 | 3 diagnostiska material som förnyas när så bedöms lämpligt. |
| År 5 | 3 frivilliga prov som byts ut vartannat år. |
| År F-5 | 2 diagnostiska material som förnyas när så bedöms lämpligt. |

Gymnasieskolan

Provverksamheten i gymnasieskolan är betydligt mer omfattande. Det har sin grund i att proven är obligatoriska i kärnämneskurserna i samma tre ämnen där det finns prov i grundskolan, samt att de är obligatoriska i de avslutande gemensamma karaktärsämneskurserna i samma ämnen på respektive program. Detta gäller främst de olika proven i matematik.

Ytterligare skäl till att det ges så många prov är att de ges varje termin samt att det tillhandahålls provbanksprov i ytterligare ett antal ämnen utöver de tre tidigare nämnda. Anledningen till att prov ges vid olika tillfällen under läsåret är att provsystemet inte ska inkräkta på skolornas möjligheter att förlägga kurser till olika terminer.

För läsåret 2004/2005 tillhandahölls prov i gymnasieskolan i enlighet med tabell 2.

¹⁴ Beslut togs efter en intern diskussion av Skolverkets generaldirektör 2001-06-20. Motiveringen var att det är lärarens uppgift att sätta betyg och att staten inte ska styra den processen. Från och med läsåret 2004/05 kommer dock sammanfattande provbetyg åter att sättas.

Tabell 2. Nationella kursprov för gymnasieskolan läsåret 2004/2005.

Kurs	Delprov	Vecka	Dag	Provdatum	År	Provtid i minuter
Engelska A		47	To	18 november	2004	210
Engelska A		16	Ti	19 april	2005	210
Engelska B	C ¹	47	Ti	16 november	2004	100
Engelska B	B ²	48	Fr	26 november	2004	130
Engelska B	C ¹	15	Fr	15 april	2005	100
Engelska B	B ²	17	Ti	26 april	2005	130
Matematik A		49	Fr	3 december	2004	180
Matematik A		18	On	4 maj	2005	180
Matematik B		50	To	9 december	2004	240
Matematik B		20	To	19 maj	2005	240
Matematik C		50	Fr	10 december	2004	240
Matematik C		20	On	18 maj	2005	240
Matematik D		50	On	8 december	2004	240
Matematik D		20	Fr	20 maj	2005	240
Svenska B/Svenska som andraspråk B		46	To	11 november	2004	300
Svenska B/Svenska som andraspråk B		14	To	7 april	2005	300
¹ Focus: Writing						
² Focus: Reading, Listening						

Som framgår av tabell 2 tillhandahålls i gymnasieskolan 16 nationella kursprov under ett läsår. Proven för gymnasieskolan är sekretessbelagda på samma sätt som grundskolans prov, dvs. i tio år för proven i engelska och matematik, och under aktuell termin för svenska.

Förutom de ovan angivna proven, som är obligatoriska enligt de föreskrifter som tidigare nämnts, erbjuds ett antal provbanksbaserade prov. För läsåret 2004/2005 tillhandahålls provbanksmaterial för kurserna eller programmen

Franska, steg 4

Tyska, steg 4

Fysik A och B

Biologi A

Matematik E

SFI

Hem- och konsumentkunskap (grundskolan)

Till de 16 obligatoriska nationella kursproven ska således läggas ett antal kursprov från provbanken, 2 prov för SFI (som är tidigare givna prov) samt ett prov för grundskolan.

Proven i fysik och matematik tillhandahålls för närvarande i två olika versioner med fastlagt provdatum höst och vår medan övriga prov inte har angivna provdatum utan kan användas när det passar skolan. I det senare fallet till-

handahålls inte färdiga prov utan olika versioner av delprov och provuppgifter som varje skola kan kombinera på det sätt de finner lämpligt.

Utöver de ovan angivna proven pågår utvecklingsarbete med provbanksprov och annat material i ytterligare ett antal kurser och program. I det sistnämnda fallet gäller det material för att bedöma måluppfyllelse inom ett antal yrkesinriktade program. Följande kurser och program ingår i utvecklingsarbetet

- Spanska, steg 3
- Franska, steg 3
- Tyska, steg 3
- Kemi A
- Industriprogrammet (IP)
- Elprogrammet (EC)
- Medieprogrammet (MP)
- Byggprogrammet (BP)
- Hotell- och restaurangprogrammet (HR)
- Naturbruksprogrammet (NP)
- Omvårdnadsprogrammet (OP)
- Handels- och administrationsprogrammet (HP)
- Barn- och fritidsprogrammet (BF)

Sammantaget ingår 13 kurser och program i det pågående utvecklingsarbetet. Till de verksamheter som anges ovan ska läggas den tekniska utvecklingen av provbanken som handhas i särskild ordning men bedrivs i samarbete med de institutioner som utvecklar proven.

I sammanfattning omfattar gymnasieskolans provverksamhet varje läsår:

Obligatoriska nationella kursprov	14
Prov som erbjuds från provbank	9
Provbanksprov under utveckling	13

Vuxenutbildningen och övriga skolformer

Tanken med provsystemet är att de nationella proven för grundskolan och gymnasieskolan, liksom materialet i provbanken, också ska användas inom den kommunala vuxenutbildningen och i tillämpliga delar inom särskolan, sameskolan osv. De enda provmaterial som konstrueras med särskilt inriktning mot vuxenutbildning är prov för SFI där två nykonstruerade prov per år erbjuds.

Vilka konstruerar proven?

Skolverket ansvarar för provverksamheten, men samtliga prov konstrueras på Skolverkets uppdrag vid olika universitetsinstitutioner. Följande institutioner är kontrakterade 2004:

Tabell 3. Institutioner engagerade för provutveckling

Institution	Prov
Enheten för pedagogiska mätningar, Umeå universitet	Matematik: prov för kurs B – D, Provbank: matematik E, fysik A, B, biologi A
Institutionen för nordiska språk, Uppsala universitet	Svenska/svenska som andraspråk: diagnostiska material, Äp 5, Äp 9, kurs B
Prim-gruppen, Lärarhögskolan i Stockholm	Matematik: diagnostiska material, Äp 5, Äp 9, kurs A, Provbank: programprov för programmen IP, EC, MP, BP, samt prov i Hem- och konsumentkunskap
Enheten för språk och litteratur, Göteborgs universitet	Engelska: diagnostiska material, Äp 5, Äp 9, kurs A, B. Provbank: tyska, franska, spanska
Institutionen för pedagogik, Växjö universitet	Provbank: programprov för programmen HR, NP, OP, HP, BF
Centrum för tvåspråkighetsforskning Stockholms universitet	Prov och bedömningsmaterial i svenska för invandrare (SFI)

Den sammanlagda kostnaden för provverksamheten under 2004 var knappt 44 miljoner kronor. Vad är det då som kostar och är kostnaderna rimliga?

Kostnad, sårbarhet och sekretess

Hur se på dagens system med nationella prov med avseende på kvalitet och kostnadseffektivitet? Denna fråga kan synas enkel men rymmer många komplikationer, vilket torde framgå när rapportens olika delar ses i ett sammanhang.

Provsystemets kvalitet och kostnaden för provsystemet kan inte ses som skilda från varandra. Även när det gäller provsystem innebär högre kvalitet högre kostnad. Innan kostnadens rimlighet eller kostnadseffektiviteten kan bedömas måste det därför bestämmas vilka kvalitetskriterier som ska gälla för ett prov eller provsystem. Sådana kriterier är i sin tur beroende av vilka syften provsystemet har. Som framgår senare är provsystemets syften inte särskilt tydligt formulerade, och i den mån de formulerats kan de framstå som svår-förenliga. Detta gör en bedömning av provens kvalitet - inte minst deras tekniska kvalitet - svår, eftersom en sådan bedömning är beroende av att syftena är tydliga. I *Standards for educational and psychological testing*¹⁵ anger standard 13.2

In educational settings, when a test is designed or used to serve multiple purposes, evidence of the test's technical quality should be provided for each purpose.

Det är inte möjligt att inom ramen för den här utredningen gå igenom vilka tekniska kvalitetskrav de nationella provens olika mer eller mindre uttalade syften ställer. Denna begränsning gör att någon mer ingående analys av kostnadseffektiviteten i relation till provsystemets kvalitet inte kan göras. Vad som däremot kan göras är att beskriva vilka moment som ingår i arbetet med att framställa och distribuera proven samt vilka kostnader som är förknippade med detta. För att få något underlag för bedömning av kostnadens rimlighet kommer också vissa jämförelser att göras med motsvarande kostnader i andra länder.

Viktiga underlag för bedömningen av kostnaden för provprogrammet är också vilka hot systemet utsätts för i form av att prov offentliggörs i förväg, samt i vilken utsträckning prov och provuppgifter kan återanvändas. Oberoende av vilka åtgärder som väljs får detta konsekvenser av olika slag.

Provs kvalitet

Utvecklingen av prov ska styras av provens syften och av hur provresultaten ska användas.¹⁵ Utvecklingsprocessen innefattar många olika delar, t.ex. bestämning av innehåll i provet, uppgiftsformat, de förhållanden under vilka proven ska genomföras, vilka konsekvenser resultaten får i olika avseenden, hur de kommer att användas och hur de *kan* användas.

I arbetet med att utveckla ett nationellt prov ingår således att fastställa ett ramverk för provverksamheten där syfte, innehåll, resultat användning etc. fastläggs. Vidare bör ramverket innehålla specifikationer för konstruktion av uppgifter, för utprövning, för hantering av utprövningsdata och för utformning av bedömningsunderlag. Därtill ska läggas rutiner för att pröva uppgifternas tekniska kvaliteter, riktlinjer för hur uppgifter ska väljas till ett helt prov, hur man bör se på relationen mellan mål och uppgift, hur bedömning av olika svar i relation till mål och betygskriterier bör ske, hur samlade provresultat ska hanteras, vilka metoder som ska tillämpas för att bestämma betygsgränser osv.

Att konstruera prov av hög kvalitet är således en komplicerad och utdragen procedur som kräver kreativitet för att konstruera uppgifter, ämnesdidaktisk kompetens för att bedöma uppgifter i relation till kursmål och betygskriterier

¹⁵ *Standards for educational and psychological testing* är framtagna och fastställda gemensamt av American Educational Research Association, American Psychological Association och National Council on Measurement in Education och kan ses som vetenskapssamhällets kvalitetsnorm för provframställning och provanvändning.

¹⁶ *Standards for educational and psychological testing*, sid. 37.

samt teknisk kompetens för att analysera och tolka utvärderingsdata. Arbetet innebär också täta kontakter och nära samarbete med olika grupper av lärare som deltar vid utvärderingar av uppgifter eller ingår i bedömningsgrupper av olika slag.

Hur lång tid behövs för att utveckla prov?

Hur lång tid tar det då att utveckla ett prov som uppfyller ovanstående kriterier? James Popham (2002) som är en välkänd forskare inom området anger i egenskap av ordförande för "The Commission on Instructionally Supportive Assessment" att

A state must generally allow test developers a minimum of three years to produce statewide tests that satisfy the Standards for Educational and Psychological Testing and similar test-quality guidelines. (sid. 9)

GAO¹⁷ (2003) anger att det tar approximativt två till tre år att utveckla ett nytt prov.

För de svenska nationella proven brukar en utvecklingscykel, från att börja konstruera uppgifter tills att ett färdigt prov föreligger, uppskattas till 1,5 till 2 år, vilket kan sägas ligga väl i linje med vad som anses rimligt av internationellt välrenommerade bedömare.

Kostnader för provkonstruktion

Som framgått ovan innefattar utvecklingen av ett nationellt prov av hög kvalitet en rad olika moment. Kostnaden för att utveckla ett nationellt prov beror som tidigare nämnts på vilka kvalitetskrav som läggs på arbetet. Efter som det knappast är aktuellt att argumentera för sänkt kvalitet är det rimligt att utgå från prov som följer de kvalitetskriterier som Standards for Educational and Psychological Testing anger och som i huvudsak också kan anses giltiga för de nuvarande svenska proven.

Kostnaden kan delas upp i olika delar. En del gäller själva utvecklandet av proven, en annan tryckning och distribution, en tredje kostnaden lokalt för själva genomförandet, en fjärde del gäller kostnaden för bedömning av svaren och en femte insamling och publicering av resultaten.

I många länder rättas prov centralt av särskilt anställda rättare. I Sverige genomförs rättning och bedömning av lärarna själva och denna betydande kostnad belastar således inte själva provsystemet (även om det naturligtvis är en kostnad räknat i lärares arbetstid).

De jämförelser mellan olika länder och institutioner som görs här innefattar endast kostnader som rör utvecklingen av proven, dvs. fram tills att ett tryck-

¹⁷ United States General Accounting Office.

färdigt prov föreligger. De kostnader som är förknippade med tryckning, distribution och redovisning av resultat redovisas separat.

Nedan visas en sammanställning av genomsnittliga kostnader för framtagning av ett färdigt prov för några länder.¹⁸

Danmark	0,1-0,2	miljoner kronor/per prov
Finland	1,1	miljoner kronor/per prov
Norge	1,4	miljoner kronor/per prov
USA	0,2 – 1,7	miljoner kronor/per prov
Kanada	1,4	miljoner kronor/per prov
Nederländerna	1,3	miljoner kronor/per prov

Sverige

Svenska	1,2	miljoner kronor/per prov
Engelska	1,3	miljoner kronor/per prov
Matematik	1,0 – 1,3	miljoner kronor/per prov
SFI	0,85	miljoner kronor/per prov

Vid en jämförelse av detta slag framstår inte de svenska kostnaderna som avvikande eller anmärkningsvärda. Om man därtill betänker att ett grundskoleprov görs av cirka 100 000 elever blir kostnaden per elev cirka 12 kronor. I ljuset av att en grundskoleelev kostar 62 500 kronor per år framstår provkostnaden som rätt marginell.

Cirka 14 miljoner av den totala kostnaden för provprogrammet går till utveckling av provbanksverksamheten. Denna innefattar, som tidigare redovisats, ett antal olika ämnen och program. Det är för provbankens del inte möjligt att inom ramen för det aktuella uppdraget göra någon mer ingående bedömning av kostnadseffektiviteten.

Kostnaden för tryck och distribution av prov är betydande. För närvarande tillhandahålls fullständigt provmaterial kostnadsfritt för skolorna endast för proven i år 9. Proven i år 5 och de diagnostiska materialen distribueras i ett exemplar till varje skola. Dessa kan sedan beställas i fler exemplar om så önskas.

I gymnasieskolan tillhandahålls ett exemplar av respektive prov kostnadsfritt för skolan. Denna kan sedan välja att köpa färdigtryckta prov till eleverna eller att själva trycka upp dem.

Tryckning och distribution uppgår med nuvarande rutiner till cirka 3,5 miljoner kronor per år. Om färdigtryckta prov skulle tillhandahållas till alla aktuella gymnasieelever beräknas kostnaden bli fyrdubblad, dvs. komma att uppgå till närmare 14 miljoner kronor per år.

¹⁸ En mer utförlig beskrivning finns i den ursprungliga utredningen.

De nationella provens sårbarhet

Att de nationella provens innehåll inte bör vara känt i förväg torde alla instämma i. Det betyder att proven måste hållas hemliga fram till genomförandet. Detta förutsätter i sin tur att proven hanteras på ett säkert sätt av alla som är involverade i hanteringen av dem, alltifrån uppgiftskonstruktörer, universitetsinstitutioner, tryckerier, distributörer, till rektorer och lärare ute på skolorna.

Men provsystemet är sårbart. Den snabba tekniska utvecklingen har förändrat förutsättningarna. Det är idag ett ögonblicksverk att med en modern digitalkamera fotografera ett prov och lägga ut det på Internet, eller att med hjälp av en kamerautrustad mobiltelefon ta en bild och skicka den dit man önskar. Likaså är det ett ögonblicksverk att skicka ljudlösa SMS-meddelanden från och till t.ex. en provlokal. Så frågan är hur ett provsystem bör utformas för att bli tillräckligt robust för att bevara trovärdigheten utan att för den skull kostnaderna blir orimliga. Och utan att hanteringen signalerar examensprov.

Rättsläget kring proven är dock inte alldeles enkelt. Enligt utslag från kamrarrätten kan nationella prov bedömas vara av den karaktären att de faller under sekretesslagen. Denna gäller emellertid inte elever utan enbart personal. Det betyder att endast om det kan påvisas att någon person varit försumlig i sin tjänsteutövning och därigenom brutit mot sekretesslagen kan åtal väckas.

För elever gäller däremot inte sekretesslagen och det är därmed svårt att med tillämpning av något juridiskt regelverk utverka påföljd för en elev som spridit provet. Det är alltså nödvändigt att hanteringen av prov är så säker att proven inte kommer i händerna på elever eller andra personer som inte faller under sekretessbestämmelserna.

Man kan tänka sig några olika åtgärder för att få en säkrare hantering.

a) Förseglade försändelser som får öppnas först på provdagen

Detta är den metod som tidigare användes för standardprov och centrala prov och som fortfarande används av t.ex. Högskoleprovet.

Fördelar: Risken för att prov ska falla i orätta händer minskar. Om så skulle ske skulle det upptäckas genom att försändelsen är bruten.

Nackdelar: Själva inplastningsförfarandet gör provhanteringen dyrare. Lärarna får inte möjlighet att se proven och bedöma om anpassning av provsituationen behöver göras för elever med funktionshinder. Förfarandet skickar signaler om att provet är "high stake", dvs. av särskild betydelse. Om provet uppfattas som särskilt betydelsefullt ökar också trycket på att försöka komma över dem. För gymnasieskolans del, där idag endast ett exemplar av provet tillhandahålls gratis, skulle förfarandet antingen bli att skolornas åläggs att köpa färdiga prov, eller att Skolverket tillhandahåller prov till alla aktuella elever. Bara detta senare förfarande beräknas innebära merkostnader för Skolverket på cirka tio miljoner kronor årligen.

b) Proven konstrueras i några olika varianter.

Varje prov föreligger i t.ex. tre olika men likvärdiga versioner.

Fördelar: Det blir inte lika attraktivt att försöka få tillgång till ett prov eftersom man inte vet vilken version som är aktuell för egen del.

Nackdelar: Det blir dyrare att framställa flera versioner av samma prov.

c) Proven distribueras via Internet.

Detta är i princip den modell som gäller för provbanken.

Fördelar: Distributionen blir enkel eftersom en mängd pappersprov och annat material inte behöver skickas via post. Det är enkelt att hantera olika versioner av samma prov. Provet kan snabbt förändras och modifieras.

På sikt kan det bli möjligt att genomföra proven direkt vid dator, varvid olika multimedia-applikationer kan användas. Resultathanteringen kan då också automatiseras så att både enskilda resultat och aggregerade resultat föreligger omedelbart efter det att provet genomförts.

Nackdelar: Det är inte helt klart hur användarnamn och lösenord kan hanteras på ett säkert och smidigt sätt. Det är också osäkert om skolorna har tillräcklig datorkapacitet och om skolornas system för tryckning och kopiering av material är tillräckligt tillförlitligt.

Det är knappast någon tvekan om att den sistnämnda metoden är den som på sikt är mest attraktiv. Det är dock för närvarande oklart i vilken utsträckning nackdelarna kan hanteras.

Från och med läsåret 2004/2005 tillämpas den metod som innebär att proven ges i flera versioner.

Hur länge ska proven vara hemliga?

Att prov måste vara sekretessbelagda före provtillfället behöver knappast diskuteras. Men hur lång tid efter genomförandet bör de vara hemligstämplade? För närvarande är som tidigare nämnts proven i matematik och engelska sekretessbelagda i 10 år, medan proven i svenska och svenska som andraspråk endast är det under den termin de ges. Vilka är skälen för sekretessen och vilka är konsekvenserna?

Produktkvalitet och processkvalitet

De tidigare studier som gjorts av provverksamheten tyder, liksom här redovisade resultat, på att proven röner stor uppskattning bland lärarna.¹⁹ Genomgående anses de vara av hög kvalitet.

Även de norska granskarna Tobiassen och Thomassen, som 1999 gjorde en utvärdering av de svenska ämnesproven i år 9, kommer fram till att proven har,

¹⁹ Peter Stern (1999). *Effekter av ämnesprov i år nio*. Skolverket (dnr 97:2218), Tobiassen och Thomassen (2000). *Det nationella provsystemet – sett med norska ögon*. Rapport till Skolverket

med deras uttryck, hög ”produktkvalitet”. Däremot är de mer tveksamma till provens ”processkvalitet”. Med det senare avses det genomslag som proven får i den lokala och nationella pedagogiska och ämnesdidaktiska debatten. Proven anses således fungera bra som instrument för bedömning och betygssättning men mindre bra som bränsle för den professionella utvecklingen inom det ämnesdidaktiska fältet.

En viktig anledning till att det förhåller sig på det sätt som Tobiassen och Thomassen beskriver torde vara de sekretessregler som gäller. Genom sekretessen är det t.ex. inte möjligt att i en uppföljande rapportering av provresultaten eller i fackpressen diskutera resultaten utifrån provens innehåll och utformning. Inte heller är det möjligt att i offentliga rapporter diskutera bedömningsanvisningarna och de överväganden som legat till grund för dessa. Endast statistiska fördelningar av betyg kan publiceras med nuvarande regler. Sådan information kan givetvis vara av värde men knappast när det gäller den ämnesdidaktiska utvecklingen.

Varför sekretess?

Skälen till att det införts sekretessregler är flera. För det första finns det en historisk förklaring genom att de nationella proven när de infördes anpassades till den ansvarsfördelning som säger att skolor och kommuner själva avgör hur skolarbetet organiserades. En följd av detta blev att proven inte borde vara fixerade till en dag utan att de skulle kunna genomföras under en längre period för att tillåta olika kursuppläggningar.

Detta upplägg ledde snabbt till protester. Tilltron till proven blev låg genom att det ansågs att elever kunde få tillgång till dem via elever vid andra skolor där proven genomförts tidigare än vid den egna skolan. En följd av detta blev att det utvecklades en praxis att de flesta valde att göra provet den första dagen under den angivna provperioden. Regelverket anpassades så småningom till denna praxis och en bestämd provdag infördes.

För komvux del gäller dock inte detta och för att proven även ska kunna användas där behöver de vara sekretessbelagda även efter provdagen. Beskrivningen ovan gäller främst gymnasieskolan. För grundskolans del har det funnits fastlagda provdagar sedan starten men de nuvarande sekretessreglerna infördes i samband med proven vårterminen 2000.

Att proven behöver kunna användas vid komvux medför dock inte att de behöver sekretessbeläggas i tio år. För gymnasieskolans del tillhandahålls prov varje termin, vilket innebär att en sekretess under aktuell termin är tillräcklig även för komvux. Om grundskolans prov används vid grundläggande vuxenutbildning kan en sekretess som endast gäller aktuell termin innebära att proven är offentliga under höstterminen. För vuxenstuderande som skulle behöva använda grundskoleprov under höstterminen skulle därför en sekretess som

endast gäller vårterminen innebära nackdelen att proven knappast kan användas under hösten.

Ett andra skäl till sekretessregeln var att eftersom stora pengar läggs ner på att konstruera prov och provuppgifter bör kostnaden kunna sänkas om uppgifter eller delar av provet kan användas flera gånger, antingen i nya prov eller i en provbank. För att sådana återanvända prov ska få legitimitet ansågs det nödvändigt att uppgifterna och proven sekretessbelades.

Ett tredje skäl var och är att det finns ett intresse av att följa kunskapernas utveckling och förändring över tid. För att göra sådana trendmätningar är det en stor fördel att kunna använda samma uppgifter med vissa års mellanrum.

Konsekvenser av sekretessen

De angivna skälen för att sekretessbelägga proven är givetvis legitima. Nackdelen är dock att den utomordentliga ämnesdidaktiska utvecklingspotential som nationella prov har inte kan utnyttjas annat än marginellt. Processkvaliteten blir låg. När det gäller proven i svenska och svenska som andraspråk, som inte är sekretessbelagda, finns flera belägg för hur värdefullt det är att i kompetensutvecklingssammanhang kunna arbeta med aktuella prov. I dessa ämnen kan också proven och provresultaten diskuteras öppet i fackpressen vilket måste ses som viktiga inslag i lärarnas professionella utveckling.

Mot sekretesskravet kan också anföras att synen på kunskap och på vilka kunskaper som är väsentliga ständigt förändras. Tio år gamla uppgifter känns ofta otidsenliga och i synnerhet om nya kursplaner tillkommit under mellantiden torde flertalet prov och uppgifter inte längre uppfattas som optimala eller ens lämpliga.

En kompromisslösning kunde vara att proven t.ex. gjordes i två delar där en del frisläpps medan en del är sekretessbelagd. Det främsta motivet för detta skulle vara att den frisläppta delen kan ingå i den efterföljande "processen" medan den sekretessbelagda delen kan användas för trendmätningar. Nackdelen med detta kan vara att det blir svårt för skolorna och lärarna att hålla reda på vilka uppgifter i proven som är sekretessbelagda och vilka som är frisläppta.

Om den nationella provverksamheten i ökande grad läggs in i ett provbankssystem med olika versioner av samma prov, på det sätt som tidigare diskuterats, kan det också finnas skäl att sekretessbelägga vissa delar av proven. De nationella provens roll i den professionella ämnesdidaktiska utvecklingen är dock så viktig att starka skäl talar för att vissa särskilt intressanta delar av proven bör frisläppas och diskuteras i anslutning till att provet genomförts.

Insamling av provresultat

I Sverige liksom i många andra länder under senare tid spelar nationell insamling av provresultat en allt viktigare roll.²⁰ Detta kan kopplas till den övergång till mål- och resultatstyrning som varit påtaglig under slutet av 1900-talet. Staten sätter upp ramarna i form av mål, kommunen och lärarna har ansvar för att målen nås och staten kontrollerar detta genom uppföljning och insamling av resultat i form av betyg och provresultat.

Sedan 1997 och fram till 2002 samlades provresultat in från ett stickprov på drygt 100 skolor med sammantaget cirka 10 000 elever. Det gällde för grundskolans prov i år 9 och för gymnasieskolans kursprov. I det senare fallet föreligger vissa resultat för betydligt färre elever än i grundskolan beroende på att vissa kurser (t.ex. matematik D) bara läses av ett relativt litet antal elever. För de frivilliga proven i år 5 har ingen nationell insamling gjorts så här långt, men däremot har många kommuner samlat in resultaten.

Från och med läsåret 2002/2003 samlas samtliga provresultat in för eleverna i år 9. För gymnasieskolan finns dock för närvarande inga planer på totalinsamling. Det stora antalet prov i gymnasieskolan gör att kostnaderna blir höga och dessutom kan det dröja ett par år innan eleverna fått slutbetyg och motsvarande kursbetyg insamlats vilket gör jämförelser svåra.

Beträffande proven i år 5 förs diskussioner om att de ska göras obligatoriska och att resultaten skall samlas in. Ett skäl till detta är att resultaten under de tidiga skolåren anses viktiga för senare resultat i grundskolan. Det finns då ett nationellt och statligt intresse av att kunna följa kunskapsutvecklingen och måluppfyllelsen under de fem första skolåren.

Den skärpning av den nationella kvalitetsgranskningen som initierades med regeringens utvecklingsplan för kvalitetsarbetet i skolan *Utbildning för kunskap och jämlikhet* (Regeringens skrivelse 2001/02:188) har bidragit till ökade behov av statistiska underlag. På nationell nivå har den inspektionsverksamhet som startades 2003 behov av underlag inför skol- och kommunbesök. På skol- och kommunnivå behövs underlag för den lokala kvalitetssäkringen. Och för föräldrar och elever har den ökade valfriheten medfört ett ökat behov av information om skolors resultat. Det senare är ett viktigt skäl till att betyg och provresultat publiceras på Skolverkets hemsida under rubriken SIRIS.

Det bör dock sägas att sådan publicering har sina risker t.ex. genom att inbjuda till förenklade slutsatser om skolors kvalitet. Ofta är det ett antal faktorer utanför skolans kontroll som i hög grad påverkar resultaten, t.ex. föräldrarnas utbildningsnivå och tillgången på olika former av sociala och kulturella aktiviteter på fritiden. Ett sätt Skolverket tillämpar för att försöka kompensera för sådana faktorer är den så kallade SALSA-modellen, som också

²⁰ Mer om detta i kapitel 4.

finns tillgänglig på Skolverkets hemsida. Den modifierar och justerar de erhållna betygsresultaten med hänsyn tagen till föräldrarnas utbildningsnivå, andelen elever med utländsk bakgrund samt andelen flickor och pojkar. Insamlingen av provresultat innebär givetvis en belastning för lärare och skolor. Skolverkets ambition är att förenkla insamlingen så mycket som möjligt genom att inte samla in fler uppgifter än nödvändigt och att i möjligaste mån använda elektroniska medier.

Andra instrument för kunskapsbedömning

Att följa upp och utvärdera kunskaper sker inte bara med hjälp av nationella prov, det görs också i form av internationella jämförande studier och nationella utvärderingsstudier. Exempel på de förstnämnda är PISA (Programme for International Student Assessment), TIMSS (Trends in International Mathematics and Science Study) och PIRLS (Progress in International Reading Literacy Study), exempel på det senare NU-03 (Nationell utvärdering av grundskolan 2003).

Internationella studier

PISA är en OECD-studie av 15-åringars kunskaper i läsförståelse, matematik och naturvetenskap, TIMSS är en IEA-studie av matematik och science för elever i klass åtta (13-14 åringar). Även PIRLS är en IEA-studie av läsförståelse för elever i årskurs 4 (9-10 åringar).

PISA genomförs för närvarande i treårsintervall. Datainsamlingar är gjorda 2000 och 2003 och en tredje planeras för 2006. Även övriga internationella studier planeras att bli genomförda med bestämda tidsintervall, främst för att det finns en önskan om att kunna följa kunskapsutvecklingen över tid.²¹

De internationella studierna har sin främsta styrka i att de ger referenspunkter för jämförelser av kunskapsläget i olika länder. Genom att många länder samverkar är det också möjligt att till en förhållandevis låg kostnad få tillgång till den mest avancerade expertkompetens som finns att tillgå inom kunskapsutvärdering. Studierna gäller dock inte bara kunskapsutvärdering utan innefattar också ett antal enkätstudier som vänder sig till elever, lärare och skolledare. Därigenom ges möjligheter att relatera kunskapsresultaten till olika bakgrundsfaktorer, vilket är betydelsefullt för att förstå resultatbilden.

En annan fördel med att många länder samverkar är att resultaten ofta kan följas upp genom olika tematiska studier och rapporter på ett sätt som enskilda länder har svårt att genomföra på egen hand. Sådana rapporter kan sedan översättas och modifieras för att nå en bredare publik än den som nås med engelskspråkiga rapporter.

²¹ Mer information finns i Skolverkets skrift *Internationella studier under 40 år, svenska resultat och erfarenheter* som finns i serien Aktuella analyser.

En nackdel med internationella studier är naturligtvis att de i viss mån blir kompromisser av de ingående ländernas önskemål. De aktuella instrumenten är därmed inte anpassade till de enskilda ländernas förutsättningar, vilket gör att de inte blir optimala ur ett nationellt perspektiv.

De internationella studierna överlappar delvis de nationella proven men tillhandahåller också data i ämnen där det för närvarande inte finns nationella prov, främst gäller det naturvetenskapliga ämnen som provas i både PISA och TIMSS.

Deltagande i internationella studier ger underlag för jämförelser med andra länder och ofta också för jämförelser av kunskapsutveckling över tid. I den meningen är de viktiga som instrument för att utvärdera skolan och skolsystemet på nationell nivå. Däremot tjänar de internationella studierna inte som instrument för lokal utvärdering eller för betygssättning.

Det finns vissa risker med att resultaten i stora internationella jämförande studier ges stor betydelse på nationell nivå. Det är inte givet att den standard som de internationella studierna lägger fast sammanfaller med de värden och mål som skrivs fram i de nationella styrdokumentet. En risk med stark politisk och medial betoning av resultaten är då att det med tiden blir ett primärt mål att placera sig högt på den internationella rankingskalan på bekostnad av den nationella måloppfyllelsen.

Nationell kunskapsutvärdering

Nationella studier av typen NU-03²² har fördelen att kunna anpassas till svenska förutsättningar. Nackdelen är då snarast att jämförelsepunkter kan saknas. Det kan vara svårt att avgöra hur resultaten bör bedömas. Man kan naturligtvis studera skillnader mellan de deltagande skolorna, men det är svårare att uttala sig om den nationella nivån. Om studien är en trendstudie (som t.ex. NU-03 delvis är) finns dock möjligheter att uttala sig om förändringar på nationell nivå. En annan nackdel kan vara att det på grund av bristande kompetens eller resurser i övrigt kan vara svårt att för en nationell studie anlägga en lika rigorös teknisk hantering som för de internationella studierna.

Den senast genomförda nationella utvärderingen (NU-03) omfattar alla ämnen i grundskolan utom moderna språk och teknik samt ett antal enkäter till elever, rektorer, lärare och föräldrar. Detta gör att väldigt stora datamängder insamlats. Fördelen med den rika tillgången på data är givetvis att det finns många analysmöjligheter. Nackdelen är att det är svårt att hinna göra alla dessa analyser medan data fortfarande har aktualitet.

Nationella utvärderingar tillhandahåller dock data för ett stort antal ämnen

²² Står för Nationella Utvärderingen 2003. Resultat från denna publiceras hösten 2004.

som idag saknar nationella prov, främst gäller det samhällsvetenskapliga och naturvetenskapliga ämnen, men även ämnen som bild, musik, slöjd samt hem- och konsumentkunskap. På det sättet kompletterar de nationella utvärderingarna de nationella proven och de internationella studierna när det gäller att ge en nationell bild av kunskapsläget.

2. Vad anser användarna om provsystemet?

I följande kapitel belyses det nationella provsystemet från ett användarperspektiv. Hur proven fungerar i praktiken och i verksamheten kan ses som en väsentlig del i en bedömning och diskussion av ett systems kvalitet. I någon mån kan det också bidra till värderingen av systemets effektivitet.

I kapitlet redovisas resultat från en enkät våren 2003 som besvarats av rektorer på ett representativt urval av landets grundskolor och på en enkät som har besvarats av lärare på samma skolor som undervisar i nationella provämnen för år 5 och år 9²³. Den baseras också på, men i mindre utsträckning, de intervjuer som har genomförts på ett mindre urval om fyra 1-9 skolor med rektorer och lärare (år 5 och år 9) och på genomförda gruppsamtal med elever år 9 i anslutning till provtillfällen²⁴.

En utgångspunkt för presentationen av avnämarperspektivet är att söka spegla åtminstone del av den variation som det empiriska materialet innehåller. Förutom att presentera studiens huvudsakliga resultat, vad majoriteten lärare, rektorer, elever säger om de nationella provens värde och funktion, syftar avsnittet därför att lyfta fram de olika erfarenheter och uppfattningar som existerar bland olika grupper lärare, rektorer m fl. Som exempel på några undergrupper har skillnader mellan lärare som undervisar i år 5 eller i år 9 genomgående beaktats liksom mellan lärare som svarar för de nationella proven i olika ämnen. En jämförelse har också gjorts mellan mer och mindre erfarna lärare.

De aspekter om den nationella provverksamheten som inleder kapitlet avser provens möte med skolan, d v s det praktiska hanterandet med proven ute på skolorna och vad det får för konsekvenser exempelvis för lärares tid och för undervisningens planering. Därefter följer en beskrivning av hur viktiga proven ses vara för verksamheten och hur väl provens olika syften ses som uppfyllda av lärare och rektorer. Provens eventuella påverkan, effekt på undervisningens innehåll och form och mer generellt på skolans verksamhet fokuseras och ett ytterligare avsnitt ställer frågan hur man på skolnivå använder sig av de nationella provresultaten. Redovisningen avslutas med rektors och lärares svar på några mer övergripande attitydpåståenden. Genomgående för kapitlets figurer och tabeller gäller att kategorin "lärare" avser lärare i år 5 och lärare i år 9 om inte annat anges.

²³ Totalt ingick ett representativt urval av 740 grundskolor varav 379 skolor med ansvar för år 5 och 361 skolor med ansvar för år 9. Till respektive skolas rektor ställdes en enkät och bifogades ett skattat antal enkäter att distribueras till undervisande lärare vårterminen 2003 (enligt vissa angivna principer i följbrevet) i de nationella provämnena, d v s matematik, svenska, svenska som andraspråk, och engelska. Varje lärare svarade enbart för ett ämne i enkätens frågor (även om han eller hon undervisade i fler, t ex i svenska och engelska). Svar har inkommit från 603 rektorer och från 2499 lärare, vilket representerar ca 82 % av skolorvalet och grovt skattat ca 75 % av lärarurvalet.

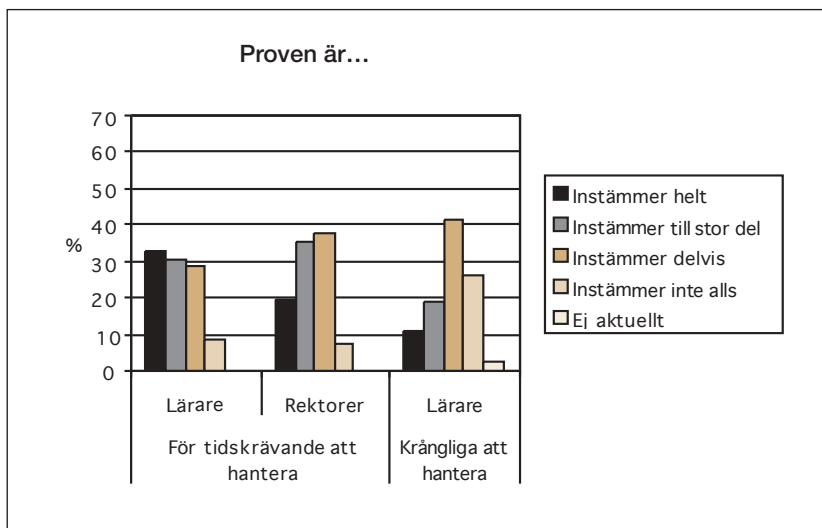
²⁴ För en mer utförlig redovisning av studien se Skolverket (2004). *Prövostenar i praktiken*. Grundskolans nationella provsystem i ljuset av användares synpunkter.

Rektors och lärares syn på de nationella proven

De nationella proven innebär inte endast ett antal prov att genomföras av elever i år 5 eller i år 9. De medför även, för rektorer på skolnivå och för berörda lärare på klassrums- och lektionsnivå, en hel del insatser av logistiskt slag, termins-/lektionsplanering etc. för att passa in proven i skolans vardag.

Lärares och rektors enkätsvar visar att provverksamheten inte är utan kostnad tidsmässigt. Samtidigt uttrycker lärare och rektorer på intervjustolkorna att proven är väl värda sina insatser, sett i förhållande till vad de ger tillbaka. Som vi ska se i kommande avsnitt uttrycker också enkätdata att proven värderas som viktiga av många lärare och rektorer.

Nästan två tredjedelar av lärargruppen och drygt halva gruppen rektorer anser att proven är för tidskrävande. Mindre än en av tio lärare och rektorer anser det motsatta. Färre lärare, ca tre av tio, tycker att de är krångliga att hantera (se figur 1).



Figur 1. Lärares och rektors svar på frågan om proven är för tidskrävande att hantera och lärares svar på frågan om proven är krångliga att hantera.

Erfarna lärare, med många år i yrket, tycker inte att proven påverkar planeringen i någon högre utsträckning. Så är t.ex. 'nästan inte alls' ett tre gånger så vanligt svar bland de mest erfarna lärarna (med tio år eller fler i yrket) jämfört med nya lärare (med upp till två års erfarenhet). Att proven skulle vara för tidskrävande eller krångliga att hantera skiljer däremot inte i uppfattning mellan mer och mindre erfarna lärare.

Provens syften och värde

Uppfyller proven sina syften?

De nationella proven ska svara mot flera olika syften. Ställs frågan till rektorer och lärare i vilken grad man anser att proven uppfyller syftena, framträder en relativt tydlig bild. Rektorer anser i högre grad än lärare att proven faktiskt svarar mot det som de avses svara mot men både lärare och rektorer är i hög grad nöjda. Både rektorer och lärare värderar framförallt provens förmåga att stödja bedömning av måluppfyllelse, och som hjälp att identifiera elevers starka och svaga sidor (se tabell 4).

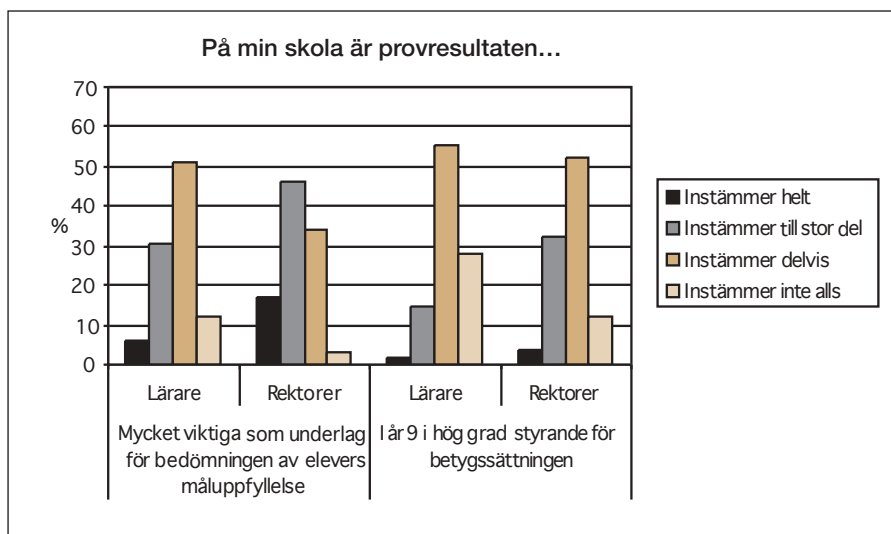
En något lägre andel rektorer och lärare anser att proven i hög eller mycket hög grad fungerar som stöd för en likvärdig bedömning/rättvis betygssättning, som ett förtydligande av det mål- och kunskapsrelaterade betygssystemet eller som förebildliga genom att peka på de kvaliteter som gäller för olika betyg.

Mest tveksamma är lärarna och då tydligast om provens förebildliga syfte, att peka på olika betygskvaliteter eller som ett förtydligande av betygssystemet. Tre av tio lärare är inte nöjda.

Tabell 4. Lärares och rektors svar på frågan "De nationella proven och de diagnostiska materialen är avsedda att fylla flera syften. I vilken grad anser du att de uppfyller följande syften?". Svarsfördelning i procent.

I vilken grad anser du att proven uppfyller följande syften?	I hög grad		I ganska hög grad		I ganska låg grad		Nästan alls inte	
	Lär	Rekt	Lär	Rekt	Lär	Rekt	Lär	Rekt
Som stöd för analys och bedömning av elevernas starka och svaga sidor	26	34	61	56	12	9	1	0
Som stöd i bedömningen av om eleverna har nått uppställda mål	26	40	62	53	11	7	1	0
Som stöd för principen om en likvärdig bedömning och en rättvis betygssättning	23	33	54	46	18	18	6	3
Som ett förtydligande av det mål- och kunskapsrelaterade betygssystemet	17	28	55	53	23	17	5	2
Som förebild genom att peka på de kvaliteter som gäller för olika betyg	18	28	53	49	22	19	8	4

Som figur 2 visar håller närmare två tredjedelar av rektorerna (helt eller till stor del) med om att provresultaten är mycket viktiga underlag för hur skolan bedömer elevernas måluppfyllelse. En dryg tredjedel av lärarna delar denna uppfattning (och nästan halva gruppen lärare i år 5). En dryg tredjedel av rektorerna jämfört med hälften så många, ca 15 procent, av lärarna anser proven i hög grad styrande för betygssättningen.



Figur 2. Svar på frågan om proven är viktiga för bedömning (lärare och rektorer), respektive styrande för betygssättning (lärare år 9 och rektorer).

Intervjuerna med lärare år 9 visar att det varierar hur lärare förhåller sig till relationen provresultat och slutbetyg i år 9, bilden är inte enhetlig. Några lärare framhåller att nationella proven ingår som endast en del i en samlad bedömning av elevers kunskaper i ämnet och inte heller kan förväntas svara mot hela årets samlade prestationer. "Det (nationella provet) är ju ändå bara en del. Det är ju hela året i nian som ska sättas betyg på". Andra lärare resonerar enligt någon princip, t.ex. att provresultat endast kan bidra till att höja, inte sänka, ett betyg. "Uppåt påverkar det mer. Blir en del i mina argument för ett högre betyg". Åter andra lärare säger att det förekommer att man sänker slutbetyget med hänvisning till provresultaten.

Att proven fungerar som stöd för lärares bedömning framkommer mer generellt i intervjuerna. Det kan t.ex. handla om elever som ligger på gränsen till ett betyg där proven blir avgörande. "Jag tycker man känner sig säkrare på att man sätter rätt betyg. Jag ser det som ett ganska stort stöd i betygssättningen." Även om man tycker att man klarar av att bedöma elevernas kunskaper själv så fungerar ändå proven som en sorts koll på att man är på rätt spår, en bekräftelse. "Det är väl mer av en bekräftelse att man ligger rätt, mer är det nog inte, kanske för några enstaka elever. Jag tycker nog att jag kan bedöma utan hjälp av nationella prov". "I stort sett bekräftar proven det man redan vet".

Utöver att vara en bekräftelse på lärarens egen bedömning så framkommer också att proven ger ett stöd utåt, t.ex. i förhållande till besvikna föräldrar. "De nationella proven är en bra bekräftelse för mig, jag har torrt på fötterna och kan visa att det här är inte jag som sätter för låga betyg. Det här året har jag en

del föräldrar som har varit väldigt arga och tycker att det är skolans fel att deras barn inte klarar kraven. Då känns det skönt att veta att det inte är jag som har gjort de här proven.”

Hur viktiga är proven?

Hur värderar man som rektor eller som lärare de nationella prov och diagnosmaterial som tas fram för deras bruk i skolan och i klassrummet, ses de som viktiga eller oviktiga?

De allra flesta lärare och rektorer ser ämnesproven som viktiga och återigen betonar rektorer i högre grad än lärare detta. Skillnaden är mindre uttalad för de diagnostiska materialen. Det är också färre bland de svarande totalt sett som anser dessa viktiga. Endast några få procent, såväl bland rektorer som bland lärare, anser det viktigt med en eventuell utbyggnad av provsystemet till att omfatta fler ämnen och fler år än nuvarande (se tabell 5).

Få lärare och rektorer anser att ämnesproven år 9 är oviktiga. Tvärtom betonar två tredjedelar av rektorerna och halva lärargruppen ämnesproven i år 9 som *mycket* viktiga. Ungefär samma svarsmönster gäller för proven i år 5, men färre anser dem 'mycket viktiga'. Företrädesvis är det lärare i år 9 som markerar år 5 proven som mycket viktiga, halva gruppen jämfört med en tredjedel av lärarna i år 5. Däremot skiljer det inte hur man som lärare i år 5 eller i år 9 värderar de nationella proven i år 9. Lika många lärare, oavsett i vilket år man undervisar, tycker att dessa prov är viktiga.

Tabell 5. Lärares och rektors svar på frågan "Hur viktigt är det att nationella prov och diagnosmaterial finns?" Svarsfördelning i procent.

Hur viktigt är det att det finns...?	Mycket viktigt		Ganska viktigt		Ganska oviktigt		Inte alls viktigt	
	Lär	Rekt	Lär	Rekt	Lär	Rekt	Lär	Rekt
Ämnesprov år 9	54	70	41	27	5	2	1	1
Ämnesprov år 5	45	61	45	34	8	4	2	1
Diagnosmaterial F-5	28	41	53	47	15	10	4	2
Diagnosmaterial 6-9	27	37	52	50	17	11	4	2
Nationella prov för andra år	9	7	20	17	44	51	28	25
Nationella prov i andra ämnen	7	7	20	21	44	44	29	29
Diagnostiska material i andra ämnen	9	11	32	29	37	39	23	21

En möjlig förklaring till att proven i år 5 ses som jämförelsevis mindre viktiga av lärare i år 5 än av lärare i år 9, är skillnaden i undervisning mellan lärargrupperna. Flertalet av dessa lärare i år 5 undervisar i fler (eller i alla) ämnen. För majoriteten av dessa lärare innebär det också att de ansvarar för de nationella proven i åtminstone två, ofta i alla tre ämnen. Detta innebär en större arbetsbörda för läraren som kan bidra till att man som lärare i år 5 är mindre positiv till proven. Möjligen handlar det också om att man arbetar med yngre elever. Proven innebär kanske därmed, för eleverna och för klassen, en relativt sett större påfrestning. Enbart mot bakgrund av enkätmaterialalets de facto beskrivning är det inte möjligt att uttala sig om vad som döljer sig bakom denna skillnad i hur viktiga de nationella proven ses vara. Till viss del stöds dock resonemangen av de intervjuer som har genomförts med lärare i år 5.

Att proven innebär mycket arbete för lärarna i år 5 är något som bekräftas i intervjuerna. Den sammanlagda arbetsbördan är också något som lyfts fram som motiv för att inte vilja se en breddning av provsystemet till fler ämnen. Man menar också att eleverna redan är stressade över de prov som finns och att de pratar om vad som händer om man inte blir "godkänd". Att proven i år 5 ställer höga krav på organisering av verksamheten framkommer också i intervjuerna. Inte minst blir gruppuppgifter och muntliga prov stötestenar att komma runt. "Det var svårt även när vi hade assistent och var två stycken i klassen". Även om eleverna är vana vid gruppuppgifter blir lärarens roll vid genomförandet av ämnesprovet en annan, mer av att bedöma istället för att handla och assistera.

För samtliga frågor om provens syften och hur viktiga proven är finns det en tendens till skillnader mellan lärare som svarar för olika ämnesprov. Skillnaderna är inte så markanta men mer genomgående. Lärare som svarar för provet i engelska år 9 är mer positiva till ett flertal av provens syften; bl.a. gällande principen om likvärdighet i bedömning och rättvis betygssättning och provens förebildlighet. De markerar också i högre grad hur viktigt ämnesprovet i år 9 är.

En jämförelse mellan mer och mindre erfarna lärare visar också en tendens till skillnader. Gruppen minst erfarna lärare har en avvikande profil. De är mer tveksamma till om proven verkligen uppfyller syftet att verka för likvärdighet och rättvisa. De är också mer tveksamma vad gäller provens förmåga att verka förebildliga, såväl vad avser det mål- och kunskapsrelaterade betygssystemet som provens förmåga att illustrera vad som gäller för olika betygskvaliteter.

Mindre erfarna lärare är också mindre övertygade om ämnesprovets värde, färre ser dem som mycket viktiga. Det gäller både ämnesproven i år 5 och i år 9. Däremot finns det inga skillnader i hur dessa lärare, jämfört med resten av lärargruppen, värderar de diagnostiska materialen. Möjligtvis finns det snarast en tendens till att de är mer positiva till dessa material. Denna tendens går

också igen hur de värderar ett breddande av provsystemet till fler ämnen eller år. Här tycker de i likhet med resten av gruppen lärare att det inte är särskilt angeläget med fler ämnesprov, vare sig för andra åldersgrupper eller för andra ämnen. Däremot tycker fler bland dessa ”yngre” lärare att det är angeläget med diagnostiska material i fler ämnen.

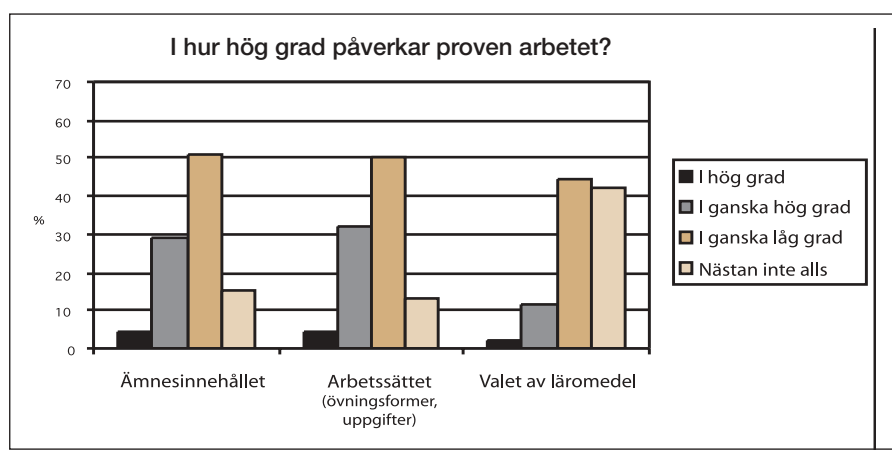
I intervjuerna med lärarna framhålls provens kvalitet, och här skymtar också provens legitimitet i verksamheten. ”Trots att det är mer jobb (med proven) tycker jag verkligen att det är väl värt det. För jag kan inte göra så här bra prov, det tar jättelång tid att sätta ihop. Det märker jag i andra ämnen när jag försöker göra bra prov där”. Även bland lärare i år 5 framkommer en generellt positiv värdering av proven, trots den tid och arbetsinsats de kräver.

Proven och skolans arbete

Givet ett decentraliserat styrsystem med inbyggda frihetsgrader för kommuner, skolor och lärare att forma sin verksamhet kan man fundera över hur de nationella proven kommer in. I vilken grad uppfattar användarna t.ex. att proven styr undervisningens innehåll och val av metoder?

Påverkar proven undervisningen?

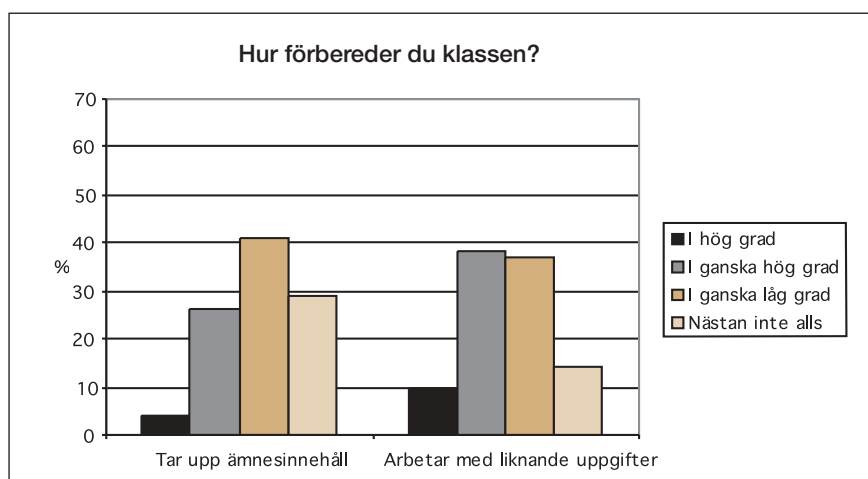
Flertalet lärare anser inte att proven påverkar undervisningen i någon större utsträckning. Ungefär en tredjedel av lärarna menar dock att proven har denna effekt, både för val av ämnesinnehåll som för arbetssätt (övningsformer, uppgiftstyper). Än färre lärare tycker att proven påverkar valet av läromedel i någon högre grad, ungefär 15 procent. (se figur 3).



Figur 3. Lärares svar på frågan om proven påverkar arbetet.

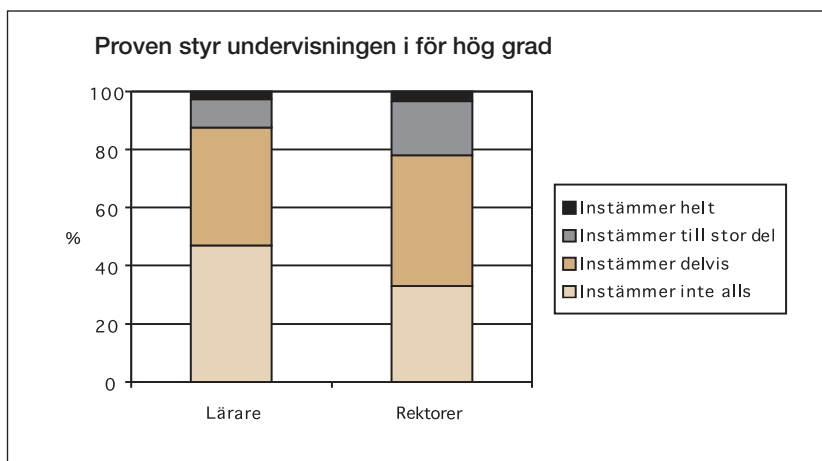
Det är inte heller självklart att påverkan ses som negativt, eller positivt. Läger man ihop lärarnas erfarenhet med deras värdering av provens påverkan framtonar en bild av lärarnas möjlighet att själva avgöra hur mycket proven ska få påverka undervisningen. Det finns ett tydligt samband mellan hur man värderar denna påverkan, som antingen negativ eller positiv, och hur man beskriver att proven faktiskt påverkar eller inte påverkar undervisningen. De lärare som ser påverkan som negativ är också till övervägande del samma lärare som beskriver att proven de facto inte påverkar undervisningen nämnvärt. På samma vis ses inte påverkan som negativt bland majoriteten av lärare som beskriver att proven faktiskt påverkar.

Flertalet lärare beskriver också att man inte anpassar undervisningen särskilt till proven. Ungefär sju av tio lärare, oavsett undervisning i år 5 eller år 9, utgår inte från provens ämnesinnehåll i utformandet av undervisningen. Det är vanligare att låta eleverna arbeta med uppgifter som liknar de som förekommer i de nationella proven. Det menar ungefär halva gruppen lärare och särskilt lärare i år 9 (se figur 4).



Figur 4. Lärares svar på frågan om hur de förbereder klassen på olika sätt.

En majoritet av lärare tycker inte att proven styr undervisningen i för hög grad. Fler rektorer, och framförallt rektorer med ansvar för år 9, ser dock proven som i för hög grad styrande. Andelen uppgår till en dryg femtedel jämfört med en dryg tiondel av lärarna (se figur 5).



Figur 5. Vad anser du om proven? Uppdelat på lärare och rektorer.

Det skiljer också mellan lärare med mer och mindre erfarenhet. Drygt hälften av lärarna med fler än tio år i yrket instämmer inte alls i påståendet att proven skulle styra undervisningen i för hög grad. Det kan jämföras med en tredjedel av lärare med färre än två år i yrket. Enligt samma mönster är det fler ”nya” lärare som anser att proven påverkar undervisningen, både val av innehåll och arbetssätt jämfört med ”gamla” lärare. Det är också väsentligt fler av ”nya” lärare som förbereder sin klass särskilt inför de nationella proven, både avseende val av ämnesinnehåll och val av uppgifter. Till exempel menar en majoritet, knappt två tredjedelar, av mindre erfarna lärare att man förbereder eleverna inför proven genom att arbeta med liknande uppgifter. Motsvarande andel bland lärare med mer erfarenhet är lägre, drygt en tredjedel.

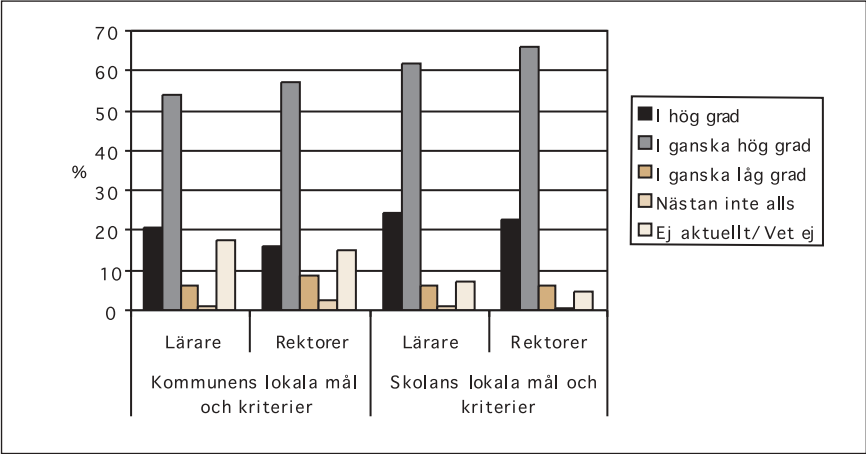
I intervjuerna framkommer för några lärare att proven inte styr undervisningen så mycket som bedömningen. ”Handlar det om ett friare ämne har man kanske oftare vidare ramar för vad man godkänner, man tillåter mer. I vanliga fall resonerar jag så att det inte är ämnet (för uppgiften) som är viktigt utan det handlar mer om hur resultatet blev, mindre viktigt att man har löst själva uppgiften. I proven blir det tydligare att se att man faktiskt har en uppgift och visa att man har läst instruktionerna och följt dem”.

Stämmer proven överens med lokala mål?

Endast några få procent av lärarna och rektorerna anser att de kunskaper som proven bedömer avviker från skolans respektive den kommunala nivåns uppställda mål (se figur 6). Ungefär tre fjärdedelar av rektorer och lärare tycker att proven stämmer i ganska eller i hög grad överens med kommunens lokala mål och kriterier. Ännu fler, ca 85 procent, tycker att de stämmer med skolans lokala mål och kriterier. En relativt stor grupp av både lärare och rektorer, ca

15 procent, känner inte till vad kommunen har för lokala mål och kriterier. Och inte fullt lika många men ändå sex, sju procent av lärare och rektorer känner inte till den egna skolans mål och kriterier (?!).

Att så många uppger sig inte känna till kommunens lokala mål och kriterier kan delvis bero på att frågans formulering är otydlig och att det inte är självklart för de svarande vad som avses.



Figur 6. I vilken grad stämmer de kunskaper som bedöms i proven överens med...?
Uppdelat på lärare och rektorer.

På frågan om de nationella proven minskar behovet av att arbeta med kursplaner, konkretisering av betygskriterier eller att använda lokala prov, menar majoriteten av lärare och rektorer att proven inte har dessa effekter (se tabell 6). Allra minst påverkar är arbetet med kursplaner. Drygt två tredjedelar av gruppen håller inte alls med om att detta arbete minskar. Att behovet att konkretisera betygskriterier eller att använda lokala prov minskar i och med de nationella proven håller majoriteten av lärare och rektorer inte heller med om.

Tabell 6. Lärares och rektorers svar på frågan "Vilka effekter har de nationella proven för följande?" Svarsfördelning i procent.

Proven minskar i hög grad behovet av...	Instämmer helt		Instämmer till stor del		Instämmer delvis		Instämmer inte alls	
	Lär	Rekt	Lär	Rekt	Lär	Rekt	Lär	Rekt
Att arbeta med kursplanerna	1	1	6	7	26	20	68	72
Att konkretisera betygskriterierna	1	2	11	12	33	28	55	58
Att använda lokala prov	4	3	11	14	29	39	56	44

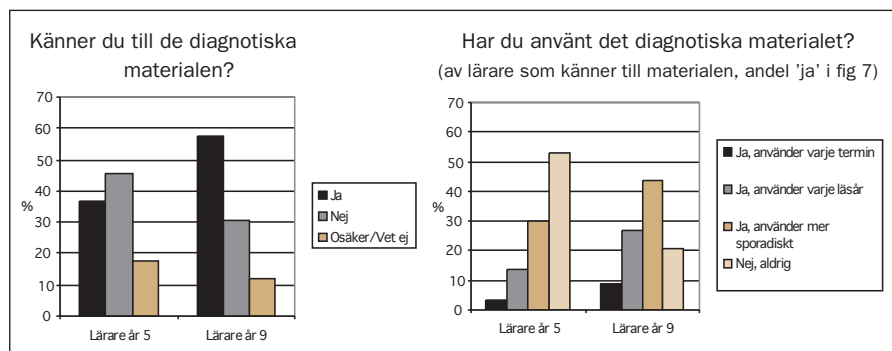
I dessa avseenden gällande provens överensstämmelse med den lokala nivån finns det en tendens till skillnader mellan lärare som svarar för olika ämnes-

prov. Skillnaden finns återigen mellan lärare som undervisar i år 9 i engelska respektive i matematik. Lärare i engelska menar i högre grad att provens innehåll stämmer såväl i förhållande till skolans mål som till den kommunala nivåns mål. Den motsatta tendensen är tydlig hos lärare i matematik. Relativt sett tycker färre matematiklärare att proven stämmer med såväl den lokala som den kommunala nivåns mål. Väsentligt fler lärare i matematik tar t.ex. helt avstånd ifrån antagandet att behovet att använda lokala prov skulle minska i och med förekomsten av nationella prov i ämnet (sju av tio jämfört med ungefär fem av tio lärare om proven i engelska och svenska).

De diagnostiska materialen

Jämfört med ämnesproven värderas de diagnostiska materialen både av rektorer och av lärare som mindre viktiga. Generellt är det fler rektorer än lärare som värderar materialen som *mycket* viktiga, framförallt diagnosmaterialet upp till år 5. Hur ser det då ut med användningen på skolan?

Inledningsvis ställdes en fråga om man som lärare kände till Skolverkets diagnostiska material i svenska, engelska och matematik. Drygt hälften av lärargruppen visade sig ha kännedom om materialen, resten var antingen osäkra eller svarade nej på frågan (se figur 7). Av lärare med kännedom om materialen är det ungefär tre av tio som regelbundet använder sig av dem (se figur 8). Regelbundet innebär för de flesta ett användande varje läsår. En mindre grupp använder materialen varje termin. En dryg fjärdedel av lärarna totalt, och hälften av lärarna i år 5, använder sig inte alls av de diagnostiska materialen.

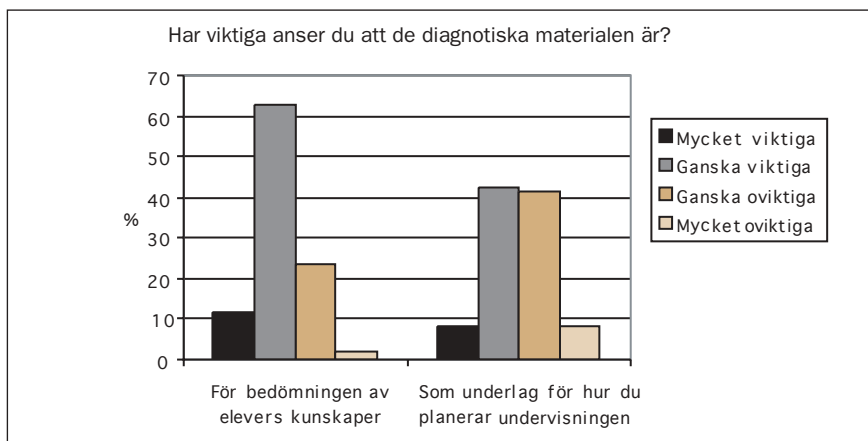


Figur 7. Andel lärare år 5 och år 9 som känner till de diagnostiska materialen.

Figur 8. Andel lärare år 5 och år 9 som använt det diagnostiska materialet (av lärare med kännedom om materialen).

Materialen används vanligen för (nästan) samtliga elever. Sex av tio lärare redovisar detta, medan resten antingen använder materialet i grupper av elever eller för enskilda elever som man känner sig osäker på. Att använda materialen för enskilda elever är mer förekommande bland lärare i år 5. Tre av fyra lärare anser att materialen är viktiga för bedömning av elevers kunskaper. Drygt

hälften anser dem viktiga som underlag för planering av undervisning (se figur 9). Möjligtvis kan man notera att det bland lärare som ändå väljer att använda materialen är förhållandevis många som värderar deras betydelse som ganska oviktig. Framförallt gäller detta materialens betydelse som underlag för hur man planerar sin undervisning men också dess betydelse som underlag för bedömningen av elevers kunskaper. Hur man värderar de diagnostiska materialens betydelse skiljer inte nämnvärt mellan lärare som undervisar i år 5 eller i år 9.



Figur 9. Lärare om hur viktiga de diagnostiska materialen är.

Riktat man istället uppmärksamheten mot de lärare som inte använder materialen, vad anges då för skäl? Den vanligaste orsaken att inte använda Skolverkets diagnostiska material är att man istället använder andra diagnostiska material. Ett annat skäl, för en mindre grupp, är att man inte upplever sig ha behov av sådana hjälpmedel.

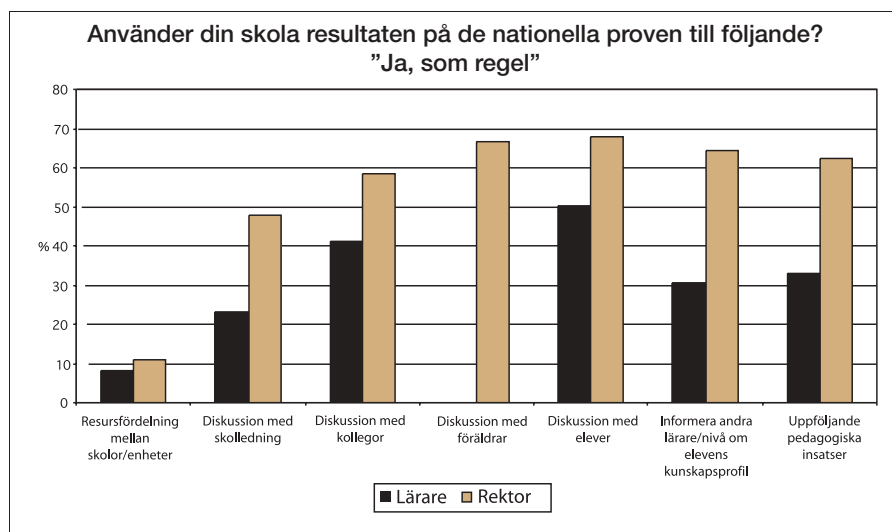
Ser man till hur rektorerna har beskrivit användningen av dessa material indikerar deras svar en mer utbredd användning. Nästan åtta av tio rektorer menar att skolan använder sig av materialen. Att notera är att medan rektorns svar representerar hela skolan representerar lärarsvaren enbart år 5 och år 9. Detta kan i sig betyda att materialen också används av andra lärare och för elever i andra år på skolan. En ytterligare tolkning är att lärarsvaren ligger närmare "sanningen" och att rektor överskattar användningen av materialen, på avstånd från den faktiska undervisningspraktiken. Ungefär en av tio rektorer uppger sig inte känna till materialen. Som anledning till varför man inte använder Skolverkets material uppger även rektorerna oftast att man istället använder andra diagnostiska material.

Vanligaste användningen av materialen är i diskussioner med antingen elever eller kollegor. Lite mindre vanligt är det att använda materialen i diskussion med föräldrar och ännu mer sällan används de i diskussion med

skolledningen. Företrädesvis är det lärare i år 5 som använder materialen i diskussion med elever och föräldrar. En fjärdedel av lärarna i år 9 använder inte materialen alls för diskussion med föräldrarna. Fyra av tio lärare i år 9 använder inte heller materialen för diskussion med skolledning.

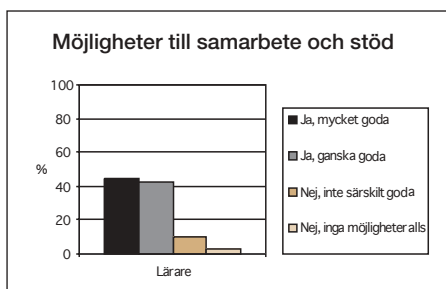
Hur använder skolan provresultaten?

Majoriteten av lärare och rektorer, varierande mellan sjuttio och nittio procent, uppger att de använder sig av provresultaten för diskussion med såväl elever, föräldrar, kollegor som med skolledning, oftast med elever och kollegor (se figur 10). Att provresultaten används regelmässigt för uppföljande pedagogiska insatser alternativt som information till andra lärare/högre nivåer menar sex av tio rektorer och lika många lärare i år 5. Att färre lärare i år 9 anger dessa alternativ som användning av provresultat är inte oväntat med tanke på att dessa prov infaller först under grundskolelevens sista år och termin. Betydligt ovanligare är det då att använda sig av provresultaten som underlag för diskussioner om resursfördelning mellan skolor/enheter, endast en av tio rektorer och lärare uppger 'ja, som regel' och två av tio uppger 'ja, ibland'.

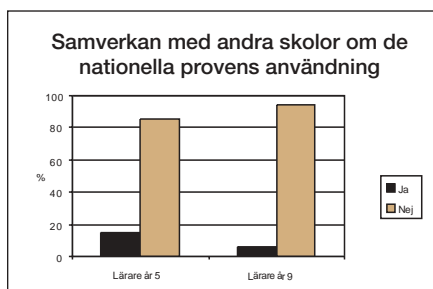


Figur 10. Andel lärare och rektorer som svarar "ja, som regel" (svarsalternativ "diskussion med föräldrar" föll bort ur lärarenkäten och finns därför bara för rektorer).

En majoritet, åtta av tio lärare, uppger sig ha ganska eller mycket goda möjligheter till samarbete och stöd bland sina kollegor om de nationella provens användning (se figur 11). Bilden är den rakt motsatta vad gäller om skolan samverkar med andra skolor om provens användning (se figur 12). Nio av tio uppger att man inte samverkar. Det är framförallt lärare i år 5 som uppger samverkan i de få fall som detta uppges.



Figur 11. Finns det goda möjligheter till samarbete och stöd bland dina kollegor vad gäller de nationella provens användning, t.ex. för bedömning/betygssättning av elever? Lärare.

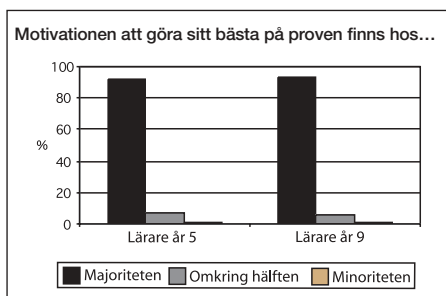


Figur 12. Samverkar man på din skola med andra skolor om de nationella provens användning? Uppdelat på lärare i år 5 och år 9.

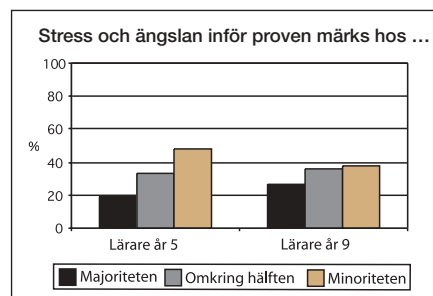
Elevernas syn på proven

Ett antal frågor i lärarenkäten handlade om elevernas reaktioner inför och efter provens genomförande. Vilka reaktioner, positiva eller negativa, möter lärare från eleverna?

Nio av tio lärare beskriver sin klass som ambitiös i meningen att majoriteten av eleverna är motiverade att göra sitt bästa på de nationella proven (se figur 13). Samtidigt är det en fjärdedel av lärarna i år 9 och något färre, en femtedel av lärarna i år 5 som uppger att en majoritet av eleverna också är stressade och ängsliga inför ett prov (se figur 14). Ungefär en fjärdedel av lärarna instämmer i påståendet ”att proven innebär ett för stort stressmoment för eleverna”.

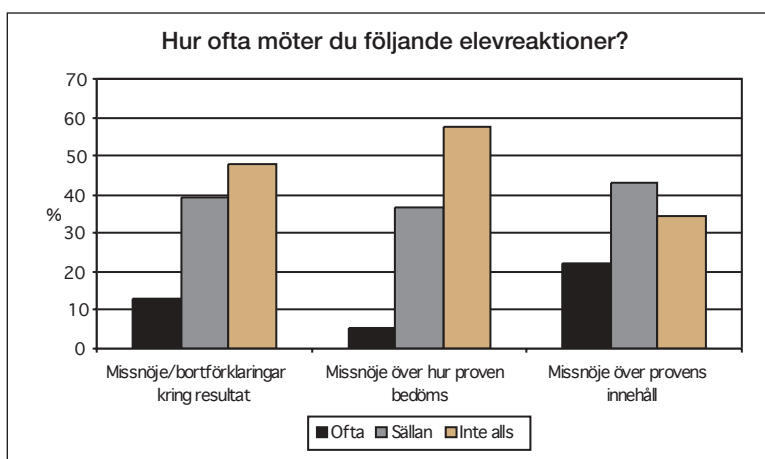


Figur 13. Hur beskriver du klassens reaktioner inför proven? Lärare i år 5 och år 9.



Figur 14. Hur beskriver du klassens reaktioner inför proven? Lärare i år 5 och år 9.

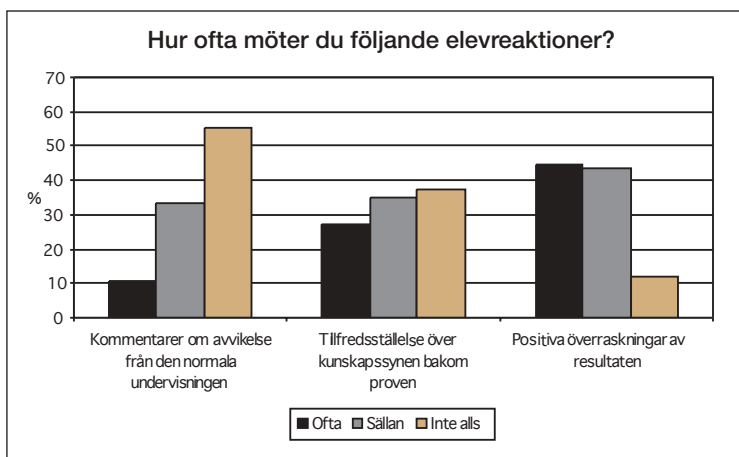
Rena missnöjesyttringar från eleverna över antingen provens innehåll eller hur de bedöms är inte vanligt förekommande enligt lärarna (se figur 15). Att elever uttrycker sitt missnöje genom ”bortförklaringar” av resultaten förekommer inte heller i någon högre utsträckning. Generellt sett är denna typ av elevreaktioner mindre vanliga, men som man möjligtvis kan förvänta sig är de i den mån att de ändå förekommer genomgående vanligare i klassrummen i år 9 än i år 5.



Figur 15. Lärares erfarenhet av olika elevreaktioner på proven.

Samtalar man med eleverna om vad de tror proven spelar för roll för betygsättningen så finns det en osäkerhet och oklarhet. Här finns det också olika åsikter. Eleverna tar upp att det skiljer mycket mellan ämnen, men också mellan olika lärare. Eleverna tror ändå att provet bidrar till likvärdighet: ”Jo, det är bra för att veta att alla skolor lär ut lika mycket, att inte skolorna är på olika nivå eller så”. Eleverna har också en del andra sätt att resonera kring betygsnivåer och betygsättning: ”Man känner ju ungefär vilket betyg man har jämfört med hur bra man är med resten av klassen och hur bra läraren verka tycka att man är, så man märker ju liksom vilket betyg man ska få, oavsett vad som står i några betygsriterier.” (I början av terminen presenteras betygsriterierna för eleverna, men det verkar som det tas in mer ytligt och sedan helt glöms bort.)

Hur vanligt är då mer positiva elevreaktioner på proven, i den mån de förekommer? Hälften av lärarna som undervisar i år 5 möter ofta elever som är nöjda med sina resultat. Fyra av tio lärare i år 9 beskriver samma sak. Det är inte heller ovanligt enligt lärarna att möta reaktioner som vittnar om att eleverna är positiva till provens innehåll, till den kunskapssyn som ligger bakom proven (se figur 16). Detta uttrycker en tredjedel av lärare i år 5 och en fjärdedel av lärare i år 9. För år 9-lärarna är det jämförelsevis vanligare att möta nöjda elever i engelskan. Även om det inte är ovanligt med positiva reaktioner på proven är det ändå en majoritet av lärargruppen som menar att deras elever mycket sällan eller inte alls uttrycker sig positivt.



Figur 16. Lärares erfarenhet av olika elevreaktioner på proven.

Samtalen med elever visar en rätt varierad bild av uppfattningar om proven. Någon grupp elever är betydligt mer negativ och uppfattar t.ex. proven som mycket svårare än de vanliga proven eller gamla prov som man har fått öva på innan (elever om ma-prov): "Mycket svårare, man ska ju fatta! Det finns ju inga förklaringar i våra böcker."

Andra elever är mer positiva i sina beskrivningar om provet. Det har också en betydelse, tas mer på allvar, att provet är nationellt. "Det känns större och viktigare eftersom de ska in på något lager och är sekretessbelagt. Det är mycket betygen i det också, jag tror det." Det finns också en känsla av att dessa prov är mer rättvisa än andra prov. "På det nationella visar man vad man kan, annars är det bara att träna in till det" (Här känner man inte igen oförberedda prov som del av vanliga undervisningen).

Från intervjuerna med lärare så framtonar en bild av att elever uppskattar proven. "Jag menar att de har varit positiva, och till alla tre (delprov), det är ju faktiskt tre ganska roliga prov att göra". Nervositet finns också med, men inte nödvändigtvis negativt. "Det är ju också lite grann en känsla av att de gör något som, och det är lite häftigt, alla gör samtidigt i hela landet och att det är någonting lite större. Det tror jag de tycker är kul".

Som vi har sett tidigare så menar majoriteten av lärare att man inte anpassar sin undervisning i någon högre grad efter innehåll i proven. Hur vanligt förekommande är det då att eleverna kommenterar att proven avviker i förhållande till den normala undervisningen?

Inte så många, men ungefär var tionde lärare i år 5 eller år 9 anger att kommentarer om avvikelse mellan prov och undervisning förekommer frekvent (mycket eller ganska ofta). Som lärare i matematik i år 9 träffar man jämförelsevis oftare på elever som tycker att proven avviker i förhållande till vad, eller kanske

hur, de lär matematik på lektionerna. Tre av tio lärare i svenska eller i engelska har aldrig hört denna kommentar om provet. Motsvarande andel är inte fullt en av tio lärare i matematik. Tydligast är skillnaden i år 9 men är också märkbar i lärares beskrivning som undervisar i år 5.

Fungerar proven på samma sätt för olika elevgrupper eller finns det elever som proven systematiskt missgynnar i deras chanser att lyckas på proven? Vad säger lärarna?

På frågan om proven i sig själva (dvs. inte ämnet) "slår" olika för pojkar eller flickor, menar tre av fyra lärare att det inte gör det. För den tiondel av lärarna som menar att proven gynnar flickor är detta svar något vanligare bland lärare som svarar för provet i svenska (både år 5 och år 9). En femtedel av lärarna anger att provet är diskriminerande, men åt bägge hållen beroende på delprov.

På frågan om provens innehåll/utseende på något sätt missgynnar elever med annat modersmål än svenska uppger en majoritet av lärare att de inte vet eller kan ta ställning. Men ungefär en tiondel av undervisande lärare i år 5, och något fler lärare i år 9, menar att proven missgynnar dessa elever. Bland lärare i år 9 är det vanligare att lärare som svarar för matematikprovet uppger att provet är diskriminerande i detta avseende. Bland lärare i år 5 finns samma tendens att fler matematiklärare, men också något fler lärare som svarar för svensksprovet, anser att provet missgynnar denna grupp elever.

Med tanke på att det är så stor grupp lärare som uppger att de inte kan besvara frågan, om proven missgynnar elever som har annat modersmål än svenska, är det motiverat att se närmare på den grupp lärare som enligt enkäten undervisar i klasser med många av dessa elever. Hur ser de på provet i detta avseende?

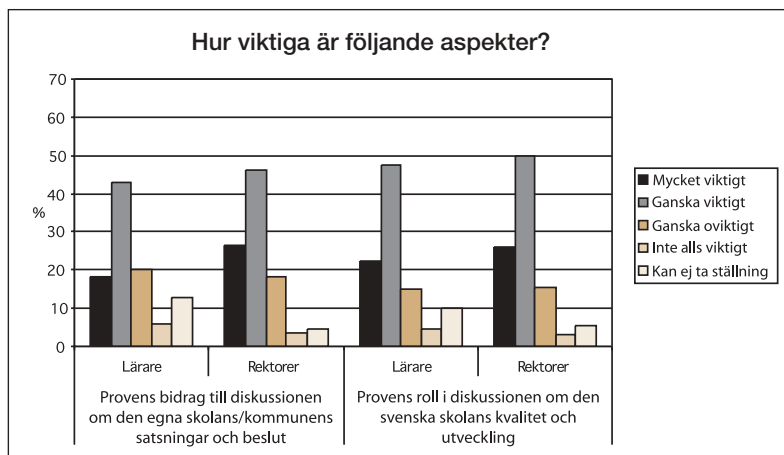
Betydligt fler lärare som undervisar i klasser med minst en fjärdedel elever med annat modersmål instämmer att proven faktiskt missgynnar denna grupp. För proven i svenska och i matematik är denna uppfattning tre gånger så vanlig. Inte så oväntat är det färre lärare som bedömer provet i engelska som missgynnande. Kanske är det mer oväntat att andel lärare som svarar att matematikprovet missgynnar är så stor, t o m en något högre andel än lärare som menar det om provet i svenska (fyra av tio jämfört med tre av tio)?

Lärares och rektorers syn på proven

Den överlag positiva beskrivning som framtonat av lärares, rektorers och till viss del även elevers syn på de nationella proven och provsystemet bekräftas i några av enkätens mer generella påståenden.

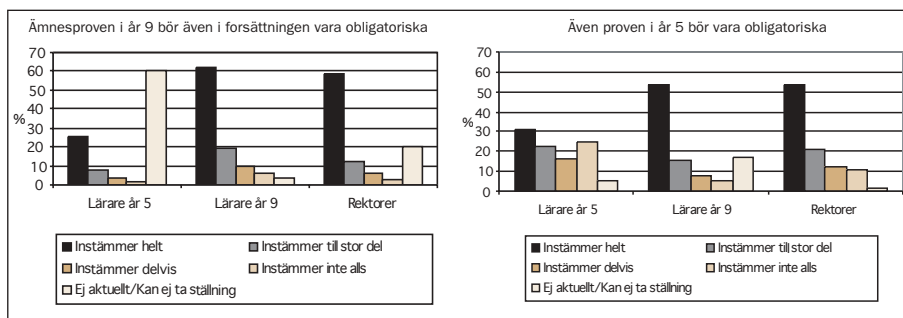
Här ställdes t.ex. frågan om hur man som lärare eller rektor värderade provens bidrag till diskussionen om den egna skolans/kommunens beslut, och vidare, om provens roll i diskussionen om den svenska skolans kvalitet och utveckling. En majoritet av lärare och ännu fler rektorer menar att proven är viktiga ur dessa avseenden. Nästan två tredjedelar anser att provresultaten är viktiga för den lokala

diskussionen om satsningar och beslut. Ännu fler, sju av tio, anser dem viktiga vad gäller den generella diskussionen om svenska skolans kvalitet (se figur 17).



Figur 17. Lärares och rektors svar på frågor om provens bidrag i diskussionen om skolan.

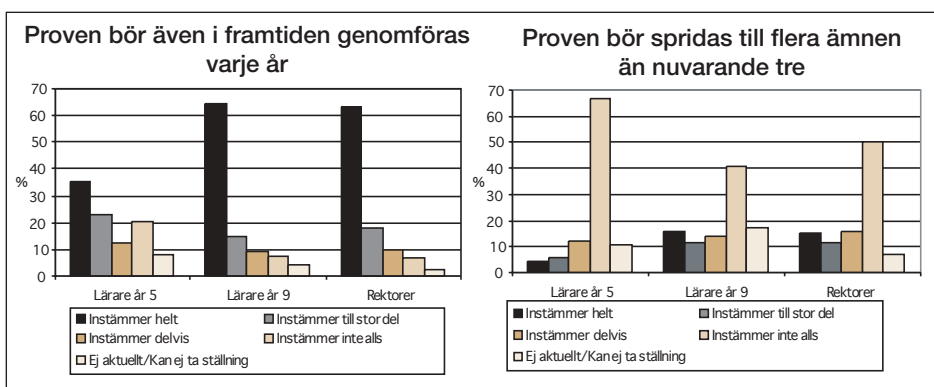
På en mer konkret nivå ställdes några påståenden om det nuvarande provsystemets utformning, bl.a. om proven ska vara obligatoriska eller inte. Om ämnesproven i år 9 anser sju av tio lärare och rektorer att de även i fortsättningen ska vara obligatoriska (se figur 18). Drygt hälften av de svarande, och sex av tio lärare i år 9, uttrycker detta otvetydigt med ett 'instämmer helt'. På frågan om även ämnesproven i år 5 borde vara obligatoriska är det nästan samma andel, sju av tio, som ställer sig positiva till detta (se figur 19). Och återigen är det i det närmaste hälften som instämmer helt. Inte lika många lärare som undervisar i år 5 är däremot positiva till att göra dessa prov obligatoriska. En fjärdedel av lärare i år 5, jämfört med fem-tio procent av lärare i år 9 eller rektorer, kan inte alls tänka sig denna utveckling.



Figur 18. Hur väl stämmer följande påståenden med din erfarenhet/din uppfattning? Uppdelat på lärare i år 5, lärare i år 9, och rektorer.

Figur 19. Hur väl stämmer följande påståenden med din erfarenhet/din uppfattning? Uppdelat på lärare i år 5, lärare i år 9, och rektorer.

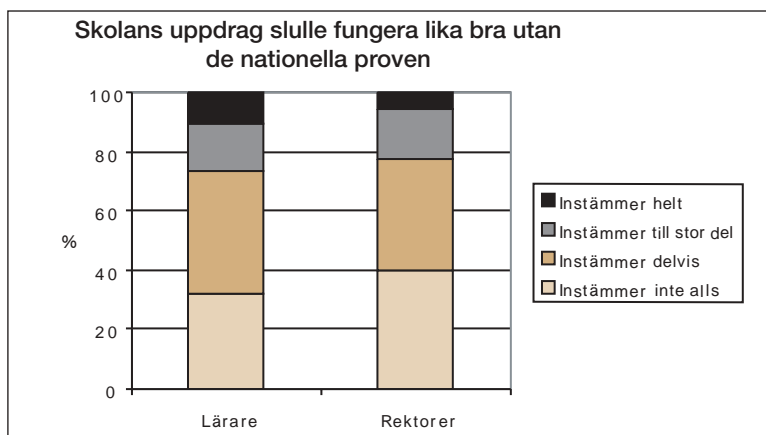
Det är också väsentligt färre lärare i år 5 som tycker att proven även fortsättningsvis bör genomföras varje år (se figur 20). Att proven skulle spridas till fler ämnen än nuvarande tre har lärare och rektorer uttryckt som oviktigt. Även här är det halva gruppen som helt tar avstånd ifrån en sådan breddning av provsystemet. Återigen är fler lärare i år 5 tveksamma, drygt två tredjedelar vill inte alls se nationella prov i fler ämnen (se figur 21). Enligt samma mönster är det också en majoritet, tre av fyra, av de svarande som inte håller med om att nuvarande provsystem skulle medföra en alltför ensidig fokusering på svenska, engelska och matematik. Fler rektorer än lärare ser dock denna risk.



Figur 20. Hur väl stämmer följande påståenden med din erfarenhet/din uppfattning? Uppdelat på lärare i år 5, lärare i år 9, och rektorer.

Figur 21. Hur väl stämmer följande påståenden med din erfarenhet/din uppfattning? Uppdelat på lärare i år 5, lärare i år 9, och rektorer.

Ett lite mer provokativt påstående får avsluta redovisningen av lärares och rektorers uppfattning om proven i grundskolan: "Skolans uppdrag skulle fungera lika bra utan de nationella proven". En tredjedel av lärare och rektorer håller inte alls med och lägger man till den andel som uttrycker ett 'instämmer delvis' så är det ungefär sju av tio som åtminstone inte oreserverat instämmer i påståendet (se figur 22). Här kan noteras att det är färre som tar helt avstånd bland lärare i år 5, en femtedel jämfört med 35-40 procent av övriga lärare och rektorer. Man kan också notera att detta ändå innebär att ungefär en fjärdedel av svarande håller med om att skolan kan klara uppdraget lika bra utan nationella prov, något ovanligare bland rektorerna och mer vanligt för lärare i år 5.



Figur 22. De nationella proven sägs ibland ha vissa negativa effekter. Vad anser du om proven? Uppdelat på lärare och rektorer.

Några sammanfattande slutsatser

Kapitlet har syftat att ge ett underlag för diskussionen om det nationella provsystemets kvalitet och effektivitet utifrån ett användarperspektiv. Röster från skolfältet har fått komma till tals och säga sitt om de nationella provens syften, relativa värde och användning. Rektorer, lärare i nationella provämnena i år 5 och år 9 och några grupper av elever har alla gett sin bild av hur proven "passar in"; i undervisningen och mer generellt i skolans verksamhet. Hur resultaten används, diskuteras och hur man ser på en eventuell breddning av provsystemet till att omfatta fler ämnen och andra åldersgrupper har också belysts.

En generell slutsats är att de nationella proven förefaller äga legitimitet i systemet. Detta har bl.a. att göra med hur väl proven ses svara mot sina syften. Här anser en majoritet av både lärare och rektorer att proven väl uppfyller sina syften, framförallt som stöd för bedömning av måluppfyllelse och som hjälp att identifiera elevers starka och svaga sidor.

Bilden bekräftas i den allmänt positiva värderingen av hur viktiga proven ses vara. Trots att många lärare (och en del rektorer) beskriver att proven är allmänt resurskrävande (tid, planering etc.) menar man ändå generellt att proven är väl värda dessa ansträngningar, sett i relation till vad de ger tillbaka. Nio av tio lärare och rektorer anser att proven är mycket eller ganska viktiga. Den positiva bilden balanseras dock något av att en av fyra lärare och rektorer ändå håller med om att skolans uppdrag kan klaras lika bra utan nationella prov.

En annan generell slutsats är att man, som lärare och som rektor, i samma höga utsträckning är ointresserad av en eventuell breddning av provsystemet, vare sig det handlar om att innefatta fler ämnen eller andra åldersgrupper

elever. Däremot är flertalet lärare och rektorer positiva till den nuvarande utformningen, som t.ex. med obligatoriska prov som återkommer varje år.

Ett genomgående mönster i denna värdering är att rektorerna generellt är mer uttryckligt positiva om (de existerande) proven och deras relativa värde. Detta kan ha att göra med flera förhållanden. Ett sådant förhållande är att man som rektor dels sitter längre ifrån alla praktiska handhavanden som proven kräver och också på mer avstånd ifrån bekymret att värdera provresultat i bedömning av elevers kunskaper. Ett annat förhållande som kan antas spela in är att rektorerna i första hand kan sägas representera skolnivån där provresultat på en aggregerad nivå har kommit att få en allt större betydelse. Detta är synligt i enkätens resultat där en majoritet av rektorer, men också många lärare, ser provens roll som viktig; i diskussionen om den lokala skolans villkor och förutsättningar och i diskussionen om den svenska skolans kvalitet och utveckling.

Ser man till lärarnas svar om utformandet av undervisningen förefaller proven inte påverka vare sig ämnesinnehåll, arbetssätt eller val av läromedel i någon högre utsträckning. Man anpassar inte heller undervisningen särskilt till proven. Detta kan också relateras till att flertalet lärare inte anser att proven är avvikande i förhållande till lokala mål och kriterier. Dock skiljer det i dessa avseenden mellan lärare med olika lång yrkeserfarenhet. Mindre yrkeserfarna lärare tycker i högre grad att proven inverkar på deras undervisning. Det är också väsentligt färre erfarna lärare som håller med om att proven skulle vara för styrande för undervisningen. Här kan man tillägga att de lärare som beskriver att proven påverkar undervisningen i någon högre utsträckning oftast värderar detta positivt. En möjlig tolkning är att man ser proven som stödjande snarare än som styrande.

De allra flesta lärare beskriver huvuddelen av elever i klassen som motiverade att göra sitt bästa på proven. Samtidigt pekar ganska många lärare på att en majoritet elever är stressade och ängsliga inför proven. Var fjärde lärare tycker att proven innebär ett för stort stressmoment för eleverna. Att proven fungerar olika för olika grupper av elever, i förhållande till elevers kön och etnicitet, menar ungefär en eller två lärare av tio. Att proven diskriminerar elever med annat modersmål än svenska är en vanligare uppfattning bland lärare som undervisar i denna typ av klasser.

Som elev är man osäker på vad proven egentligen betyder i relation till betyget. Man pekar på att det skiljer både mellan ämnen och mellan lärare hur resultat på nationella prov värderas. En allmänt uttryckt känsla bland eleverna är att det spelar större roll hur det går på de nationella proven än på de lokala proven. Att proven just är nationella, dvs. att alla elever i hela landet gör samma prov, är också något som lyfts fram generellt av eleverna som en positiv kvalitet. För övrigt varierar elevernas uppfattningar om själva proven, som t.ex. med avseende på ämne, delprov, innehåll, kravnivåer eller form.

Flertalet rektorer och lärare beskriver att provresultaten används för pedagogisk uppföljning (uppges oftare av lärare i år 5) och för diskussioner med olika intressenter, oftast med elever och kollegor. Flertalet lärare uppger att man har goda möjligheter till samarbete och stöd bland sina kollegor om provens användning. Däremot är det inte alls vanligt med samverkan mellan skolor om proven.

3. Provbetyg och slutbetyg

Ett viktigt syfte med de nationella proven är att stödja en likvärdig bedömning och rättvis betygssättning. Vad detta innebär för relationen mellan provbetyg och slutbetyg²⁵ är inte helt enkelt att bedöma. I skolans styrdokument uttrycks dock klart att de nationella proven inte kan pröva alla mål och att det är läraren som har ansvaret för att betygssätta eleverna. Därvid ska hänsyn tas till alla elevens prestationer och de nationella proven ska inte tillmätas särskild vikt vid betygssättningen av den enskilda eleven. En enskild elevs slutbetyg kan alltså avvika såväl uppåt som neråt i relation till provbetyget. Det beror inte minst på att prov är osäkra som mätinstrument, dvs. de har en betydande felmarginal.

För en enskild elev är det således inte anmärkningsvärt om provbetyg och slutbetyg skiljer sig åt. När det däremot gäller gruppjämförelser kan eventuella systematiska skillnader inte på samma sätt förklaras med provens mätfel. Om skillnader förekommer i sådana fall måste de, om de ligger utanför vad som kan betraktas som slumpmässigt, kunna förklaras på annat sätt.

I det här avsnittet redovisas några jämförelser mellan provbetyg och slutbetyg för grundskolans ämnesprov och för de obligatoriska kursproven i gymnasieskolans kärnämnen. Jämförelserna bygger på de slumpmässiga urval av skolor som Skolverket årligen har som underlag för att redovisa provresultat.²⁶ För ämnena svenska och svenska som andraspråk och engelska har provresultat valts från år 2001. Detta beror på ett beslut av Skolverket 2001, att från och med proven år 2002 ska inte några sammanfattande provbetyg redovisas i dessa ämnen utan endast betyg på de olika delproven (tala, läsa och skriva). I matematik redovisas dock fortfarande provbetyg och för det ämnet används därför de senaste resultaten som finns tillgängliga, nämligen från vårterminen 2002.

De jämförelser som redovisas innebär dels en beskrivning av skillnaden mellan slutbetyg och provbetyg uppdelat på de skolor som ingår i urvalet, dels en beskrivning av betygsfördelningen på provet och i slutbetyget för hela gruppen. Endast de elever som har både provbetyg och slutbetyg ingår i jämförelserna. Skolor med färre än 20 redovisade elevresultat ingår (ämnes-betyg eller kursbetyg) inte heller i underlaget.

²⁵ "Slutbetyg" ska i det här sammanhanget förstås som det betyg eleven får i respektive ämne i sitt slutbetyg från grundskolan, eller i respektive kurs för gymnasieskolans del.

²⁶ Gäller i cirka 150 skolor och 10 000 elever i grundskolan samt i gymnasiet ungefär 100 skolor och cirka 10 000 – 15 000 elever beroende på ämne. Resultat insamlas också från cirka 50 komvuxenheter men de resultaten ingår inte i den här redovisningen. För en utförligare resultatredovisning hänvisas till Skolverket årliga publikationer av provresultat.

Det är också viktigt att framhålla att bortfallet i resultatredovisningarna är betydande. För grundskolans del saknas resultat för cirka 15 procent av eleverna i engelska och cirka 17-18 procent av eleverna i både svenska/svenska som andraspråk och i matematik. Till detta ska läggas att av de skolor och lärare som rapporterat provresultat är det en rätt stor andel som inte gjort alla provdelar. Av redovisade resultat har 17, 18 och 19 procent i respektive engelska, matematik och svenska inte kompletta provbetyg. Det betyder att fullständiga provresultat endast föreligger för drygt två tredjedelar av eleverna i urvalet.

För gymnasieskolans del är bortfallet ännu större. Inrapporterade resultat saknas för knappt 30 procent av eleverna i svenska B, för cirka 25 procent av eleverna i matematik A och för knappt 20 procent av eleverna i engelska A. Den andel av de rapporterade eleverna som inte har fullständiga provresultat skiljer sig betydligt mer mellan ämnena än vad fallet är i grundskolan. I svenska är det 45 procent inrapporterade eleverna som inte har fullständiga provbetyg, i engelska 16 procent och i matematik 9.²⁷ De aktuella proven är obligatoriska sedan 1 juli 2001 och det är uppenbart att många skolor och lärare bryter mot gällande föreskrifter.

När det gäller slutbetyg är grundskoleelevernas betyg hämtade från SCBs insamling medan slutbetygen (kursbetygen) för gymnasieeleverna är de *preliminära* betyg lärarna inrapporterat. I det senare fallet kan således avvikelser förekomma mellan preliminära och slutgiltiga betyg. Anledningen till att preliminärbetyg används är att SCB inte har tillgång till kursbetyg förrän efter det att eleven avslutat gymnasieskolan, dvs. först ett par, tre år efter provgenomförandet.

Syftet med det här kapitlet är främst att undersöka om relationen mellan provresultat och slutbetyg skiljer sig åt för olika skolor (och för olika program när det gäller gymnasieskolan) och mellan olika ämnen. Försiktighet i tolkningarna bör naturligtvis anbefallas med tanke på det stora bortfallet av rapporterade resultat, i synnerhet för gymnasieskolan.

Grundskolan

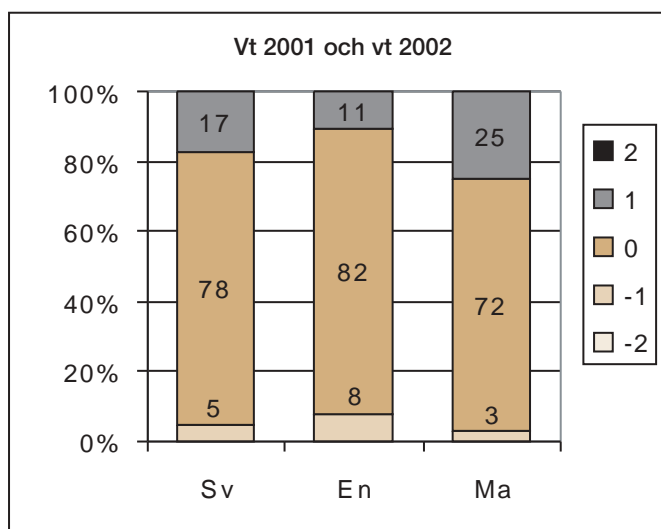
För enskilda elever kan som nämnts provresultat variera en hel del, dels mellan olika provtillfällen, dels i relation till vad eleven "egentligen" kan. Det beror som nämnts på att prov är osäkra som mätinstrument. Det finns därför inte skäl att förvänta sig att resultaten på två olika prov, t.ex. i form av provbetyg, ska sammanfalla för *alla* elever. För flertalet kommer de att sammanfalla men

²⁷ En möjlig förklaring till skillnaderna mellan grundskolan och gymnasieskolan kunde vara att grundskolans delprov genomförs vid olika tillfällen, medan gymnasieskolans prov genomförs vid ett och samma tillfälle samt att gymnasieskolan anser sig ha snävare tidsramar och därmed mindre tid för provverksamhet.

somliga kommer att lyckas relativt sett bättre på det ena provet och andra på det andra provet. Ju reliablare proven är desto större är överensstämmelsen, men slumpfaktorer kommer alltid att medföra variationer. Detsamma gäller förhållandet mellan provbetyg och slutbetyg. Även om man skulle förutsätta att de mäter samma kunskaper - vilket de endast gör till viss del - skulle betygen inte överensstämma för somliga elever. Hur *stora* avvikelserna kan vara innan det finns anledning till oro för provens mätsäkerhet är däremot svårt att avgöra. Likaså kan det vara svårt att avgöra hur *små* de bör vara innan man kan misstänka att proven fått avgöra slutbetyget i alltför stor utsträckning.

Jämförelser mellan ämnen

Utan att värdera utfallet kan man konstatera att överensstämmelsen mellan provbetyg och slutbetyg ser ut som i figur 23 för de elever som gjort ämnesproven i år 9 och som ingår i urvalet. Figuren anger alltså hur stor andel av eleverna som de facto har samma respektive olika provbetyg och slutbetyg. Markeringen "1" anger att slutbetyget är ett steg högre än provbetyget, "0" att det är lika och "-1" att slutbetyget är ett steg lägre.²⁸ Så har t.ex. 17 procent av eleverna i svenska högre slutbetyg än provbetyg, 78 procent har samma betyg och 5 procent har lägre slutbetyg.



Figur 23. Andel av eleverna i årskurs 9 som erhållit samma prov- och slutbetyg, eller betyg som skiljer sig åt ett (eller två) steg.

²⁸ Avvikelser med två betygssteg är så ovanliga, cirka en elev av tusen, att de inte ger utslag i figuren.

Vad man kan konstatera är att ungefär tre fjärdedelar av eleverna har samma slutbetyg som provbetyg. En höjning av betyget är vanligast i matematik och minst vanligt i engelska. Engelska är också det ämne där höjningar och sänkningar av betyg är mest lika, med viss övervikt för höjning, medan matematik är det ämne där andelen höjda betyg är störst och andelen sänkta minst.

Jämförelser mellan skolor

Den vänstra av de parvisa figurer som följer torde inte kräva någon närmare förklaring. De olika delarna av respektive stapel i t.ex. figur 24 anger hur många procent av eleverna som har de olika betygen.

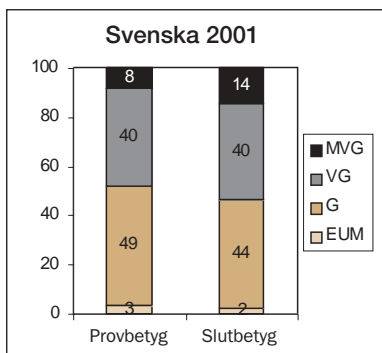
I den högra figuren representerar varje stapel en skola. Figuren avser att visa hur många procent av eleverna som har slutbetyg som avviker från provbetyg med ett steg. Stapeln längst till vänster i figur 25 anger t.ex. att vid den skolan har drygt 40 procent av eleverna ett slutbetyg som ligger ett steg högre än provbetyget. Stapeln längst till höger anger på motsvarande sätt att vid den skolan har cirka 20 procent av eleverna slutbetyg som ligger ett steg lägre än provbetyget.

Observera att för de diagram som följer handlar det om genomsnittsvärden (till skillnad mot vad som gäller i figur 1 där både höjning och sänkning anges). Det betyder att om t.ex. 50 procent av eleverna har ett slutbetyg som ligger ett steg högre än provbetyget och 10 procent ett slutbetyg som ligger ett steg lägre så blir nettoresultatet, eller genomsnittet, för skolan att 40 procent av eleverna har ett slutbetyg som ligger ett steg högre än provbetyget (dvs. vad som motsvarar skillnaden mellan den andel som höjt respektive sänkt betyg i föregående figur).

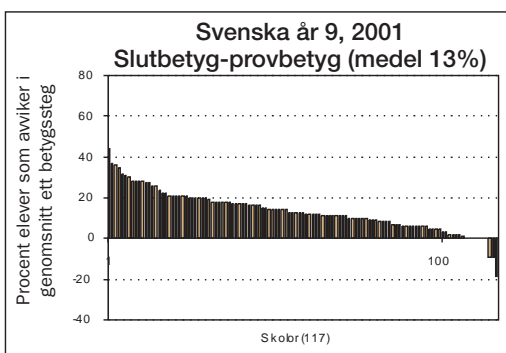
Resultaten av jämförelserna redovisas först för de tre provämnena och kommenteras sedan i ett avslutande avsnitt.

Svenska

I redovisningen ingår endast elever som har betyg i svenska. Elever som läser svenska som andraspråk genomför samma prov men är inte medräknade i betygsredovisningarna (såvida de inte också har betyg i svenska).



Figur 24. Fördelning av provbetyg och slutbetyg i svenska år 9, vt 2001.



Figur 25. Andel elever som i genomsnitt avviker ett betygssteg vid jämförelse av slutbetyg och provbetyg, uppdelat på skolor.

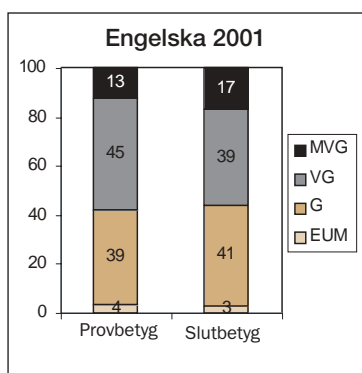
I figur 24 kan man konstatera att framför allt andelen elever med MVG är större när det gäller slutbetyget än provbetyget. Andelen som har G är å andra sidan ungefär motsvarande andel lägre. Cirka sex procent (netto) av eleverna "höjer"²⁹ sitt betyg från VG till MVG och att ungefär lika stor andel höjer från G till VG. En procent höjer från att inte ha nått målen till att få G. Sammantaget innebär det netto är cirka 13 procent av eleverna höjer sitt betyg ett steg.

Figur 25 visar samma sak ur ett annat perspektiv. Den visar att vid flertalet skolor får elever högre slutbetyg än provbetyg. Den genomsnittliga nettoeffekten är även här 13 procent (dock beräknad som medelvärde för de ingående skolorna utan viktning för olika elevantal). Figuren visar därtill att variationen mellan skolor kan vara rätt stor. Från de skolor längst till vänster i figuren där upp emot 40 procent av eleverna har slutbetyg som ligger ett steg högre än provbetyget, till den skola längst till höger där ungefär 20 procent av eleverna har *lägre* slutbetyg än provbetyg.

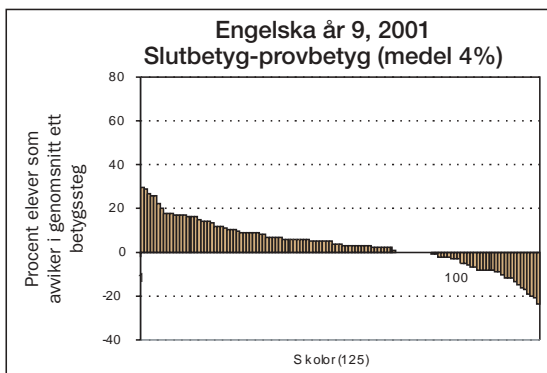
Engelska

Även för engelskans del gäller resultaten vårterminen 2001.

²⁹ Det är naturligtvis tveksamt att tala om att "höja" betyget eftersom de två betygen inte gäller samma saker. Slutbetyget innefattar även mål som inte ingår i provet. Även här gäller det nettoeffekten, det behöver alltså inte vara så att sex procent höjt betyget och noll procent sänkt det, utan det kan t.ex. vara så att 10 procent höjt sitt betyg och fyra procent sänkt det. Nettoeffekten blir sex procents höjning.



Figur 26. Fördelning av provbetyg och slutbetyg i engelska år 9, vt 2001.



Figur 27. Andel elever som i genomsnitt avviker ett betygssteg vid jämförelse av slutbetyg och provbetyg.

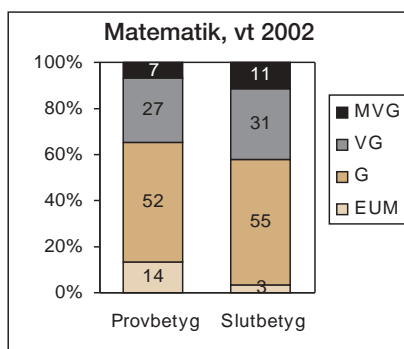
Man kan konstatera att mönstret i engelska är delvis annorlunda än i svenska. Figur 26 visar att visserligen tycks cirka fyra procent av eleverna gå från VG till MVG, men samtidigt minskar andelen elever med VG sex procentenheter vilket innebär att två procent av eleverna sänker sitt betyg till G, samtidigt som en procent höjer från att inte nå målen på provet till G i slutbetyg. Det ger en nettohöjning på cirka tre procentenheter.

Figur 27 visar att bilden är mer varierad i engelska än i svenska. En svag nettohöjning på fyra procent kan noteras³⁰ men för ungefär var fjärde skola gäller att slutbetygen ligger lägre än provbetygen. Skillnaden mellan de skolor som ligger längst till vänster i figuren och de som ligger längst till höger uppgår dock till cirka 50 procentenheter och man kan naturligtvis undra över vad som döljer sig bakom dessa siffror. Varför får var tredje elev högre slutbetyg än provbetyg vid en skola medan nettoeffekten vid en annan skola blir att var tredje elev får lägre slutbetyg än provbetyg? Är detta förenligt med provens syfte att stödja en rättvis och likvärdig betygssättning?

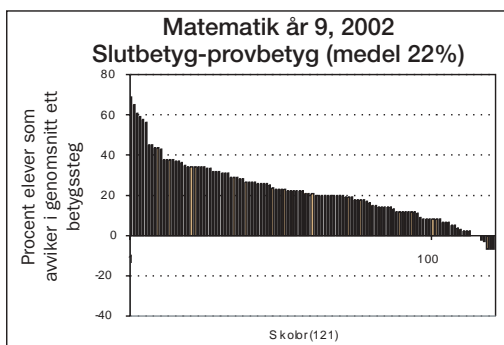
Matematik

I matematik kvarstår provbetyg fortfarande och därför används i redovisningen det senaste tillgängliga provresultatet från vårterminen 2002. Anledningen till att provbetyget är kvar i matematik är att det där inte ansågs möjligt att dela upp provet i avgränsade delar på det sätt som kunde göras i svenska och engelska.

³⁰ Skolorna är ej viktade efter antal elever, vilket kan ge vissa mindre avvikelser mellan andelarna som har högre slutbetyg (tre respektive fyra procent för engelska).



Figur 28. Fördelning av provbetyg och slutbetyg i matematik år 9, vt 2002.



Figur 29. Andel elever som i genomsnitt avviker ett betygssteg vid jämförelse av slutbetyg och provbetyg.

Mönstret i matematik (figur 28, 29) är mer likt mönstret i svenska än i engelska. Andelen elever som ökar från VG till MVG är dock densamma som i engelska (4 procent) och lägre än i svenska (6 procent). Andelen som ökar från G till VG är dock dubbelt så stor, nämligen 8 procentenheter, och andelen elever som går från att inte ha nått målen till att bli godkända är 11 procentenheter. Nettoandelen elever som har ett slutbetyg som ligger ett betygssteg högre än provbetyget är således cirka 23 procent (22 procent sett som skolgenomsnitt).

Skillnaderna mellan provbetyg och slutbetyg är störst i matematik och minst i engelska med svenska i ett mellanläge. Man kan också notera att andelen elever med slutbetygen VG eller MVG är betydligt lägre i matematik (42 procent) än i engelska (56 procent) och svenska (54 procent).

Är då de uppvisade mönstren specifika för de aktuella proven? En genomgång av samtliga genomförda prov sedan de startade 1998 visar att mönstret med vissa smärre variationer är mycket likartat för de prov som genomförts hittills.

Några frågor som naturligt infinner sig är dels hur de skillnader som kan konstateras mellan provbetyg och slutbetyg kan förstås, dels hur skillnaderna mellan olika ämnen kan förklaras. Några försök till förklaringar kommer att ges i det avslutande avsnittet, men först redovisas några resultat från gymnasieskolan.

Gymnasieskolan

En jämförelse av provbetyg och kursbetyg (slutbetyg i kursen) är mer komplicerad för gymnasieskolan än för grundskolan. Elevsammansättning och programsammansättning kan variera i betydande grad mellan olika gymnasieskolor och det är därför tveksamt i vilken utsträckning en jämförelse rakt av mellan skolor ger en rimlig och rättvisande bild.

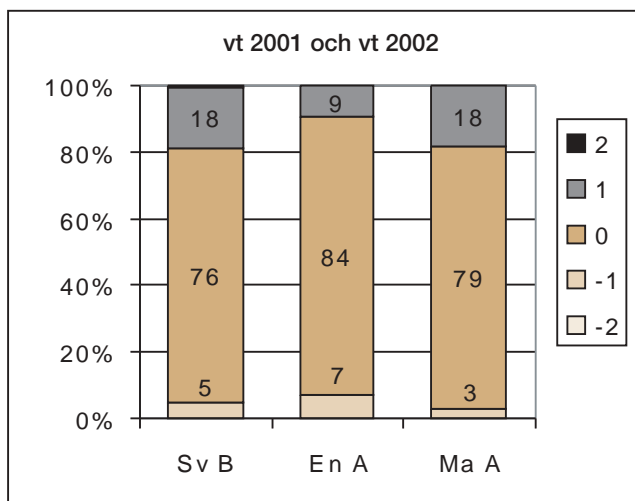
Samtidigt är dock kursmål och betygsriterier desamma för en viss kurs oberoende av inom vilket program den genomförs. Det finns därför ur det perspektivet ingen anledning att anta att relationen mellan provbetyg och slutbetyg skulle skilja sig åt mellan olika program (och olika skolor). Men detta är en teoretisk utgångspunkt och det kan finnas skäl att undersöka hur det förhåller sig. Redovisningen av resultat för gymnasieskolan kommer därför inte endast att delas upp på olika skolor utan också efter olika program. Dock inte samtidigt utan i ena fallet slås alla program vid en skola samman till ett "skolvärde". I det andra fallet slås alla skolor samman vid konstruktionen av "programvärden".

Framställningen kan givetvis ifrågasättas på olika sätt, inte minst med tanke på det förhållandevis stora bortfallet av resultat, men den kan trots detta tjäna som underlag för en diskussion. Intresset i den här framställningen är fokuserat på relationen provbetyg – kursbetyg. Betygsskillnader mellan olika program i övrigt, t.ex. andel elever i respektive program med betyget IG, diskuteras inte närmare, även om sådana resultat givetvis har ett intresse. Ytterligare information om kursproven finns som tidigare nämnts i Skolverkets årliga rapporter om resultaten, t.ex. "Gymnasieskolans kursprov vårterminen 2001" (Skolverket 2001).

Det bör också påminnas om att slutbetyg i det här sammanhanget avser de preliminära kursbetyg lärarna uppgett vid resultatredovisningen.

Jämförelse mellan ämnen

Redogörelsen för gymnasieskolan gäller samma ämnen som i grundskolan, dvs. svenska/svenska som andraspråk (sammanslaget, varav 2 procent har betyg i svenska som andraspråk), engelska och matematik. För kärnämneskurserna svenska B, engelska A och Matematik A visar figur 30 hur stor andel av eleverna som de facto har samma kursbetyg och provbetyg respektive kursbetyg som är ett betygssteg högre eller lägre än provbetyget.



Figur 30. Andel av eleverna i gymnasieskolan som erhållit samma prov- och kursbetyg, eller betyg som skiljer sig åt ett (eller två) steg.

Man kan konstatera att mönstret i stor utsträckning sammanfaller med det som gällde för grundskolan (fig. 23), framför allt i svenska och engelska. För matematikens del är avvikelserna något mindre för gymnasieskolan, främst genom att andelen med högre slutbetyg än provbetyg är mindre än för grundskolan.

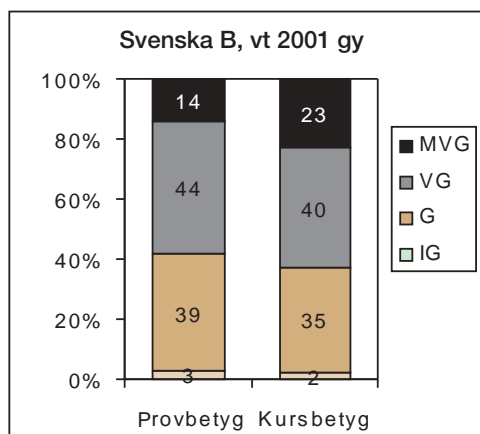
Jämförelser mellan skolor och program

Gymnasieskolan är mer heterogen och uppdelad än grundskolan och det kan därför vara av intresse att undersöka inte bara skillnaden mellan olika skolor utan också mellan olika program.

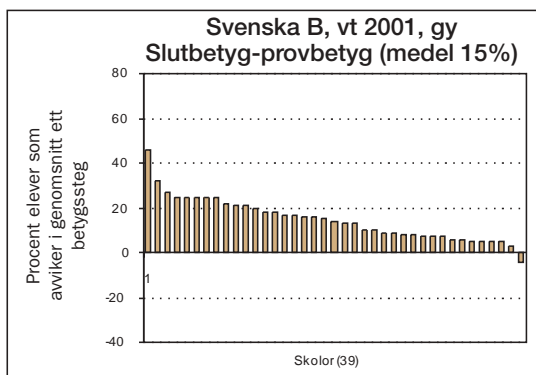
Svenska

I svenska finns det endast ett nationellt prov på gymnasienivå, nämligen i kärnämneskursen svenska B. Även för gymnasieskolan gäller att inget sammanfattande provbetyg ges från och med 2002 och därför används provet med sammanfattande provbetyg från vårterminen 2001.

Sammanvägda provbetyg finns för en förhållandevis liten andel elever i svenska kurs B. Detta beror på att endast 55 procent av eleverna gjort samtliga delprov. Detta beror i sin tur på att många lärare väljer att inte göra delprov A (ett mer styrt prov som leder till en kort, koncentrerad text) och de muntliga delprovet C. Flertalet (85 procent) genomför däremot delprov B som är en mer traditionell skrivuppgift ("uppsats").



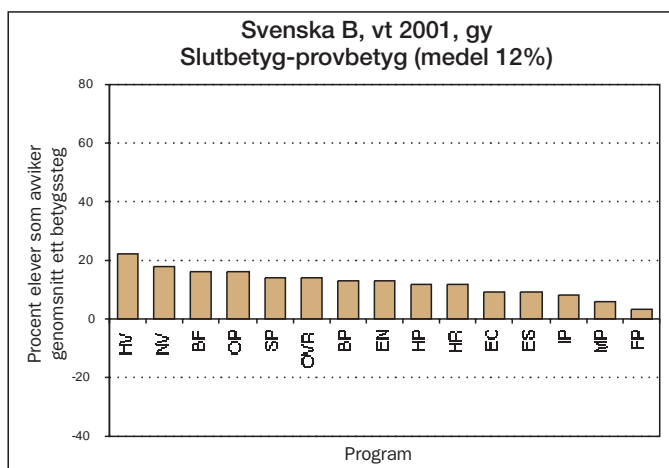
Figur 31. Fördelning av provbetyg och kursbetyg i svenska B, vt 2001.



Figur 32. Andel elever som i genomsnitt avviker ett betygssteg vid jämförelse av kursbetyg och provbetyg, svenska B, vt 2001.

Mönstret från grundskolans nationella prov känns igen i gymnasieskolans betyg i svenska kurs B (figur 31, 32). Det är dock en större andel elever som i gymnasieskolan har högre kursbetyg än provbetyg. En knapp fjärdedel av eleverna har MVG i slutbetyg vilket är 9 procentenheter mer än för provbetyget. I genomsnitt höjs betyget ett steg för 15 procent av eleverna (och skolorna), medan variationen mellan skolor går från höjning för cirka var tredje elev (nästan hälften om man ser på skolan längst till vänster i figuren) ner till i stort sett samma fördelning för båda betygen.

När det gäller skillnaden mellan kursbetyg och provbetyg uppdelat på program blir mönstret som i figur 33.



Figur 33. Andel elever som i genomsnitt avviker ett betygssteg vid jämförelse av kursbetyg och provbetyg i svenska B, vt 2001, uppdelat på program.

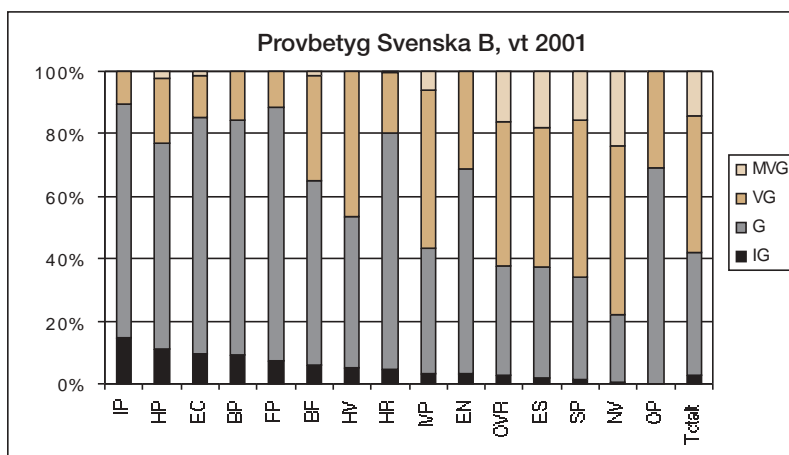
Figuren visar skillnaden mellan slutbetyg (kursbetyg) för de olika programmen. Differensen i genomsnittlig skillnad (12 procent) gentemot skolfjämförelserna (15 procent) kan hänföras till att medelvärdet för program inte är viktat. De i elevantal klart dominerande programmen SP och NV ligger på den halva av program där skillnaden mellan kursbetyg och provbetyg är större än medelvärdet 12 (se tabell 7 för antal elever).

Att vissa program har så få grupper (och elever) i urvalet gör att resultaten i figur 33 får tolkas med försiktighet. Livsmedelsprogrammet ingår inte i figuren eftersom det aktuella urvalet endast innefattar 2 grupper med sammanlagt 9 elever. Trots att vissa program har få grupper tyder mönstret i figur 33 på att relationen kursbetyg – provbetyg är tämligen likartad för olika program. Skillnaderna mellan olika skolor är större än skillnaden mellan program (med reservation för att en sådan jämförelse inte är helt rättvisande). Det bör också påpekas att den bild som ges av att relationen mellan kursbetyg och slutbetyg är förhållandevis likartad mellan program inte ska uppfattas som att betygsfördelningarna för olika program är likartade. I det fallet är skillnaderna stora.

Figur 34 visar till exempel att knappast några elever på yrkesinriktade program får provbetyget MVG, med undantag för estetiska programmet och medieprogrammet. Det är elever på dessa program samt på de naturvetenskapliga och samhällsvetenskapliga programmen som uppnår detta betyg. (Kategorin övriga, "OVR", utgörs främst av olika specialutformade program, som ofta kan ses som varianter av de studieförberedande programmen).

Tabell 7. Antal elever och grupper som ingår i urvalet av resultat Sv B vt 2001

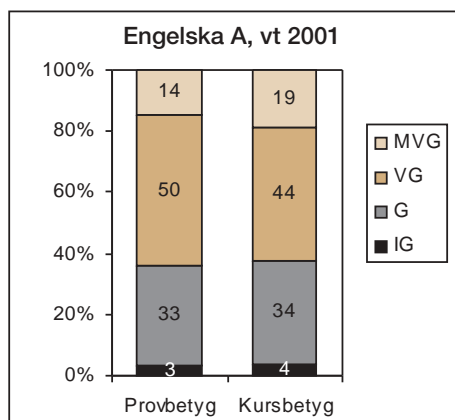
Program	Elever	Grupper
BF	246	15
BP	107	12
EC	199	15
EN	32	6
ES	210	10
FP	69	11
HP	82	9
HV	60	8
HR	147	10
IP	95	13
LP	9	2
MP	155	8
NV	1227	28
OP	81	7
SP	1568	31
OVR	484	22
Totalt	4771	54



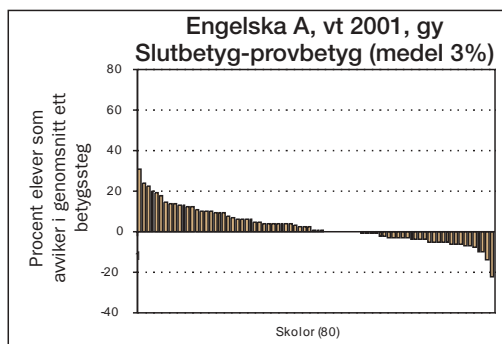
Figur 34. Fördelning av provbetyg i svenska B, vt 2001, uppdelat efter program.

Engelska

För engelskans del redovisas resultaten för provet i kärnämneskursen engelska A. Av de redovisade resultaten (15 762 elever) har 84 procent gjort samtliga delprov och fått ett provbetyg. 82 procent har både provbetyg och kursbetyg varför underlaget är alltså betydligt större i engelska, och därmed mer tillförlitligt, än i svenska. Fördelningen av provbetyg och kursbetyg visas i figur 35.



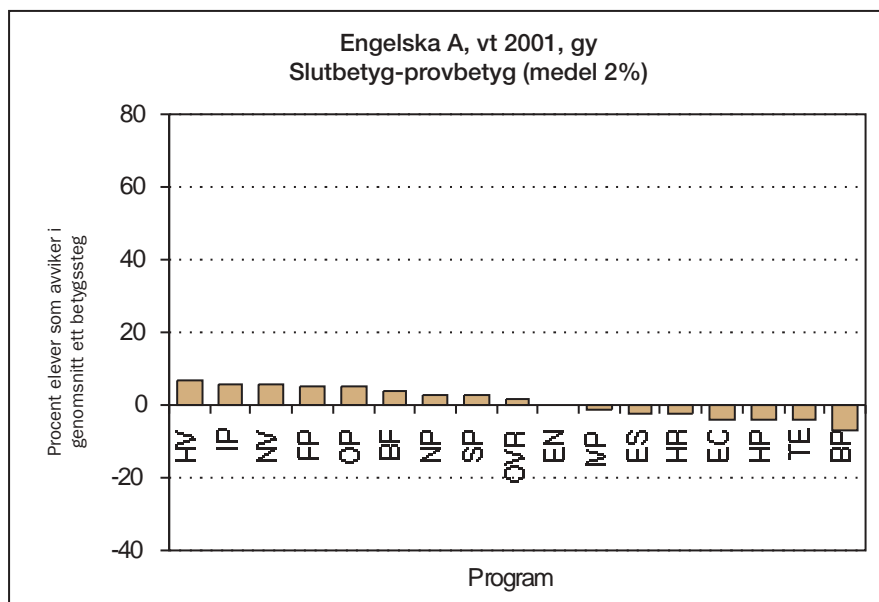
Figur 35. Fördelning av provbetyg och kursbetyg i engelska A, vt 2001.



Figur 36. Andel elever som i genomsnitt awiker ett betygssteg vid jämförelse av kursbetyg och provbetyg, engelska A, vt 2001.

Även för engelskans del kan man vid en jämförelse med grundskolans resultat konstatera att mönstret är påfallande likartat. Den andel av eleverna som har MVG ökar medan andelen med VG minskar. Andelen elever som inte nått målen i grundskolan respektive fått IG i gymnasieskolan är ungefär lika stor och relationen mellan provbetyg och slutbetyg är i stort sett densamma för båda skolformerna.

Även på skolnivå är bilden mycket likartad (figur 36). Vid flertalet skolor är kursbetygen något högre än provbetygen, men antalet skolor där förhållandet är det omvända är nästan lika många.



Figur 37. Andel elever som i genomsnitt avviker ett betygssteg vid jämförelse av kursbetyg och provbetyg i engelska A, vt 2001, uppdelat på program.

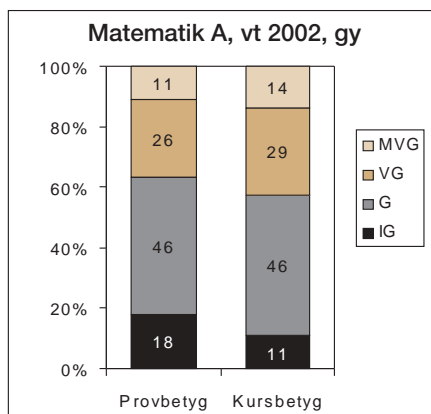
Uppdelat på program (figur 37) blir bilden likartad den som gäller på skolnivå med undantag av att skillnaden mellan program är mindre än mellan skolor.

Matematik

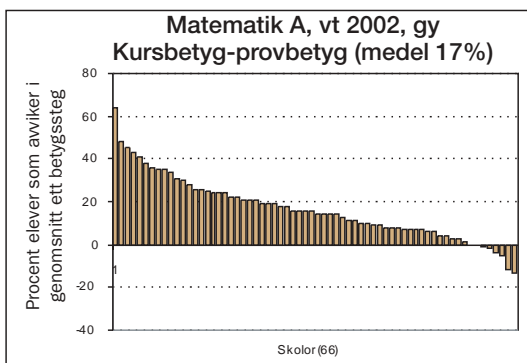
För matematikens del finns nationella prov för kärnämneskursen matematik A, men även för karaktärsämneskurserna B, C och D. Därtill finns prov för matematik E i provbanken.

I den här redovisningen ingår de senaste tillgängliga resultaten från matematik A vårterminen 2002. Av de totalt inskickade resultaten för 9826 elever föreligger både provbetyg och kursbetyg för 8768 elever eller 89 procent.

Figur 38 visar fördelningen av provbetyg och kursbetyg. Mönstret påminner även för matematik om det som gällde för grundskolan, men en betydligt större andel av gymnasieeleverna når inte målen och andelen elever som har betyget IG både på provet respektive som slutbetyg är större.



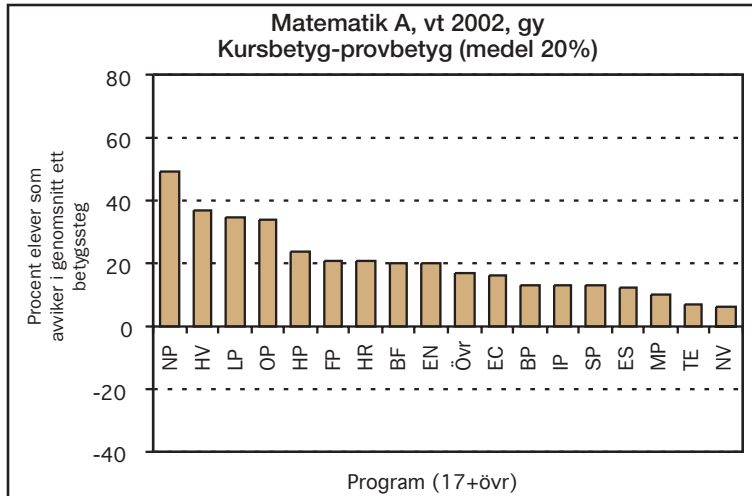
Figur 38. Fördelning av provbetyg och kursbetyg i matematik A, vt 2002



Figur 39. Andel elever som i genomsnitt avviker ett betygssteg vid jämförelse av kursbetyg och provbetyg, matematik A, vt 2002.

Liksom för grundskolan är skillnaden mellan slutbetyg och provbetyg störst för matematikämnet (figur 39). Även variationen mellan skolor är stor. För vissa skolor är kursbetyget ett steg högre än provbetyget för nästan varannan elev, men det finns enstaka skolor där kursbetygen är lägre än provbetygen.

Även när det gäller de olika programmen är skillnaderna större för matematik än för de andra provämnena (figur 40).

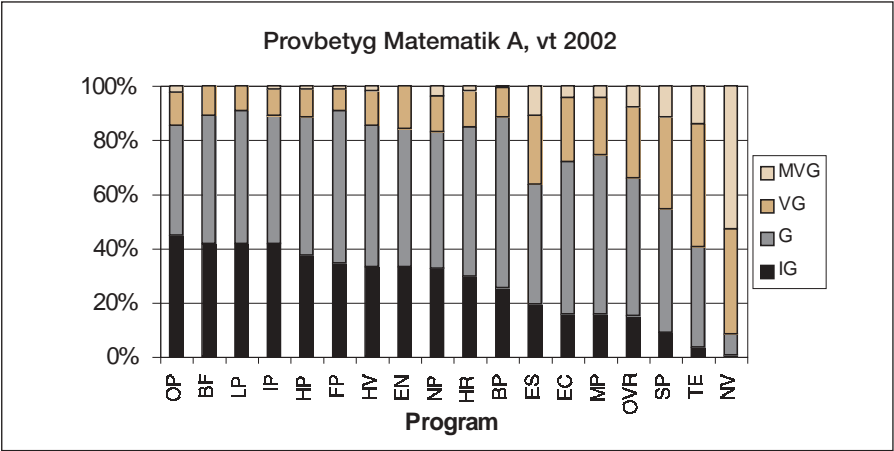


Figur 40. Andel elever som i genomsnitt avviker ett betygssteg vid jämförelse av kursbetyg och provbetyg i matematik A, vt 2002, uppdelat på program.

Man kan här notera att skillnaderna är störst för de yrkesinriktade ämnena och minst för de studieförberedande, om man till dessa räknar det estetiska programmet och medieprogrammet. Matematik skiljer sig i det här avseendet

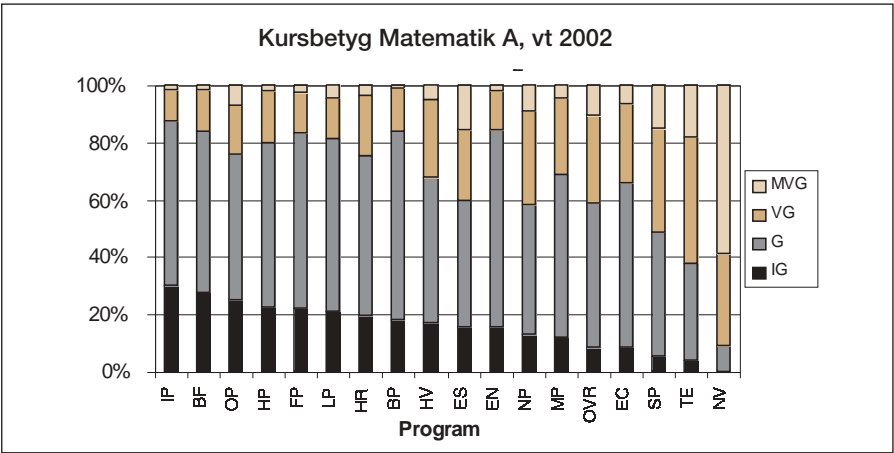
från svenska och engelska där någon systematisk skillnad mellan yrkesinriktade och studieförberedande program inte kan noteras.

Skillnaden för de yrkesinriktade programmen beror främst på att det är andelen som har IG på provet som är större än andelen som har IG i kursbetyg. Figur 41 visar fördelningen av provbetygen för de olika programmen.



Figur 41. Fördelning av provbetyg i matematik A, vt 2002, uppdelat efter program.

Figur 42 visar motsvarande fördelning av (de preliminära) kursbetygen för samma elever.



Figur 42. Fördelning av kursbetyg i matematik A, vt 2002, uppdelat efter program.

Diskussion

Sammanfattningsvis kan man konstatera att det finns ett antal olikheter som kan vara intressanta att diskutera. Det gäller

- a) skillnader mellan olika ämnen,
- b) skillnader mellan olika skolor,
- c) skillnader mellan olika program,
- d) skillnader mellan grundskola och gymnasieskola.

För att få ett underlag för denna diskussion är det dock först nödvändigt att föra en mer allmän diskussion om relationen mellan provbetyg och slutbetyg. En sådan diskussion inleder därför avsnittet. Därefter diskuteras de fyra punkterna ovan varefter avsnittet avslutas med ett försök att bedöma vilka konsekvenser - om några - de här redovisade resultaten kan ha för utformningen av ett framtida provprogram.

Är provbetyg och slutbetyg jämförbara?

Vad representerar provbetyg och vad representerar slutbetyg? Är de mått på samma saker eller är de mått på olika saker? Vad ligger till grund för respektive betyg? Det är några i sammanhanget väsentliga frågor.

Provbetygen

De nationella proven konstrueras som tidigare beskrivits vid olika universitetsinstitutioner i samverkan med praktiskt verksamma lärare. Uppgifter konstrueras, utprövas, analyseras och diskuteras noggrant innan det slutgiltiga provet är färdigt. Vissa elevlösningar från utprövningarna väljs ut och diskuteras utförligt i relation till kursmål och betygskriterier för att utgöra exempel på lösningar av olika kvalitet, dvs. lösningar som representerar olika betyg.

Om ett prov (eller delprov) som består av uppgifter ska resultera i ett provbetyg måste de olika uppgiftsresultaten vägas samman på något sätt. Det kan ske på olika sätt. Det vanligaste i provsammanhang är att man poängsätter uppgifterna så att man får en poängskala för provet. Därefter fastlägger man vissa poänggränser för de olika betygen. Eventuellt kan man föreskriva att t.ex. en viss andel poäng måste inhämtas på VG-nivå för att ett sådant provbetyg ska uppnås (det gäller t.ex. i matematik).

En sådan gränssättning på en poängskala (standard setting) är egentligen inte i enlighet med det målrelaterade system vi har. Provpöängen anger inte vilka mål som uppnåtts och vilka som eventuellt inte uppnåtts. Provpöängen kan sägas vara kompensatorisk, god måluppfyllelse för vissa mål kan kompensera otillräcklig måluppfyllelse i andra avseenden. Denna metod är dock mer eller mindre nödvändig av praktiska skäl. Om uppgifter skulle konstrueras för

att pröva varje delmål med betryggande mätsäkerhet skulle proven bli så omfattande och tidskrävande att de inte skulle vara möjliga att genomföra. Låt oss alltså tills vidare acceptera att proven inte kan pröva alla specifika delmål utan endast ge en mer övergripande bild av måluppfyllelse, t.ex. inom målområden som läsförståelse, skrivkunnande, muntlig förmåga etc.

Hur fastställs då poänggränserna för de olika betygen på de nationella proven (delproven)? Vanligen görs de med någon form av ”modifierad Angoff” i kombination med mer holistiska bedömning³¹, dvs. en bedömning av vad som utifrån en tolkning av mål och kriterier och utifrån den egna erfarenheten bedöms som rimliga gränser för olika betyg. Till sitt stöd kan bedömargruppen ibland också utnyttja utprövningsdata. Bedömningen görs av en särskilt rekryterad och instruerad grupp av cirka 10 till 15 lärare. Till sin hjälp kan dessa också ha visst underlag från utprövningar.

Provbetygen kan alltså sägas vara resultaten av dessa 15 lärares samlade och samordnade bedömning av vad elever bör prestera på provet för att erhålla respektive betyg.

Slutbetyget i ämnet eller kursen

Slutbetyget sätts av läraren på basis av det samlade underlag läraren har om elevens prestationer. Enligt grundskoleförordningen (7 kap, 8§) ska i princip alla mål vara uppnådda för att en elev ska bli godkänd. Endast om särskilda skäl av typen ”funktionshinder eller andra liknande personliga förhållanden som inte är av tillfällig natur” föreligger får undantag göras. Det innebär (implicit) att för övriga elever ska alla mål vara uppnådda för att eleven ska bli godkänd. Elevernas ska betygssättas i enlighet med de mål och betygskriterier som gäller för kursen. Beroende på stoffval kan (bör) dessa ha olika lokal utformning men de måste på ett tydligt sätt kunna kopplas till de nationella målen och betygskriterierna. Det är alltså i princip lärarens samlade bedömning av elevens måluppfyllelse för varje enskilt mål som avgör elevens betyg. Om ett av målen inte uppnåtts ska eleven enligt föreskriften inte bli godkänd. Det är en kategorisk och sträng regel.

Relationen provbetyg - slutbetyg

Vad brukar då sägas om slutbetyget och dess relation till provbetyget? Någon särskilt omfattande debatt har inte förts, men när frågan om varför slutbetyg och provbetyg inte överensstämmer förs på tal brukar ett antal alternativa förklaringar framföras. I allmänhet går det ut på att förklara varför slutbetygen är högre än provbetygen. Låt oss diskutera några av de vanligare förklaringarna utan att för den skull göra anspråk på att det handlar om argument som kan beläggas med empiri från systematiska studier.

³¹ Se appendix för en närmare beskrivning.

a) Läraren har att ta hänsyn till fler mål än de som ingår i nationella provet därför blir slutbetyget högre än provbetyget.

I provmaterialet och i skolans styrdokument betonas att prov inte kan mäta alla mål och att läraren därför har att ta hänsyn till övriga mål vid betygssättningen av eleven. Till de mål som provas i nationella prov ska alltså ytterligare läggas de mål som proven inte provar.

Om man då till de mål som de nationella proven provar lägger de ytterligare mål som läraren har att pröva så bör - om man antar att några elever som klarat alla mål på provet inte klarar något eller några av de mål läraren har att pröva - andelen elever som totalt sett inte nått samtliga mål vara *högre* i slutbetyget än på det nationella provet. Man kan alltså knappast förklara de högre slutbetygen med att läraren har att ta hänsyn till *fler* mål än vad som ingår i det nationella provet eftersom det snarare borde höja andelen elever som inte nått samtliga mål. Förklaringen till att slutbetygen är högre än provbetygen måste alltså vara en annan.

b) Läraren har ett bredare underlag än provresultatet för att bedöma elevernas måloppfyllelse.

En annan förklaring kan vara att läraren har ett mycket bredare underlag och att det visserligen är så att en elev inte råkade klara tillräckligt många mål (poäng) på provet för att bli godkänd, men att läraren i andra sammanhang sett att eleven uppnått målen och att eleven därför i slutändan kan godkännas om han eller hon dessutom uppfyller de mål läraren har att pröva. Det är då inte det förhållandet att läraren ska pröva fler mål som är förklaringen utan förhållandet att läraren har ett mycket *bredare* underlag för att bedöma de mål som proven behandlar. Denna förklaring förefaller rimlig.

Omvänt skulle man kunna tänka sig att läraren ansett att en elev tidigare inte nått de mål som det nationella provet provar men att han eller hon blir godkänd på det nationella provet och därigenom visar att målen nu är nådda. Det skulle kunna förklara den vanliga kommentaren att nationella proven endast kan höja, inte sänka betyget.

För gymnasieskolan där läraren ofta inte har ett lika brett underlag för sin bedömning är måhända denna förklaring mindre relevant.

c) Slutbetygen är högre därför att särskilda insatser sätts in för elever som inte klarat proven.

I grundskolan ges de olika delproven vid olika tidpunkter under vårterminen i år 9. Om en elev inte klarat ett prov finns då, åtminstone för vissa delprov, tid att åtgärda de kunskapsbrister eleven visat. Genom särskilda åtgärder skulle det då vara möjligt att ge eleven möjlighet att nå målen och få godkänt slutbetyg. Detta förefaller vara en rimlig förklaring när det gäller vissa elever som inte blivit godkända på provet. Däremot torde sådana stödåtgärder knappast sättas in för elever som redan är godkända, eller mer därtill, och denna förklaring är då inte relevant för att förklara varför andelen elever med

betyget MVG är större för slutbetyg än provbetyg.

Huruvida en förklaring om särskilda stödåtgärder har samma relevans för gymnasieskolans elever med IG på provet är svårt att bedöma. För grundskolans del är det väsentligt att få eleverna godkända för att de ska bli behöriga för gymnasieskolans nationella program. Därför ges ofta stödundervisning i form av extraundervisning, sommarskolor etc. Motsvarande aktiviteter förekommer också inom gymnasieskolan men det är svårt att bedöma om omfattningen är lika stor som för grundskolan.

d) Provgruppen och lärarkåren har olika tolkningar av mål och betygsriterier

Att sätta betyg innebär att tolka de nationella kursmålen och betygsriterierna och att ställa dem i relation till olika elevprestationer. Den grupp som bestämmer betygsgränserna på proven består av särskilt utvalda aktiva lärare som i samverkan med provkonstruktörerna tolkar måldokumentet och bedömer provuppgifterna. Det är ingen tvekan om att detta är en kompetent, kunnig och välinformerad grupp och att betygsgränserna fastställs i enlighet med etablerade och vedertagna metoder. Det är dock, som tidigare nämnts, en grupp på cirka 15 personer som gör bedömningen.

Slutbetygen däremot kan sägas vara lärarkårens samlade (om än inte samordnade) bedömning av eleverna och tolkning av måldokumentet. En möjlig förklaring till skillnaden mellan provbetyg och slutbetyg skulle då kunna vara att bedömargruppen genom att ingå i provuppgiften utvecklar en annan (och för matematikens och svenskans del strängare) bedömningspraxis än den samlade lärarkåren.

Det är svårt att bedöma hur trovärdig en sådan förklaring kan vara. Och kanske ännu svårare att avgöra vilken grupp som i så fall gör den ”rätta” tolkningen och bedömningen.

e) Det finns kvar rester av ett grupprelaterat tänkande som gör att andelen som inte når målen inte anses få bli för stor.

En svårbedömd förklaring men det förefaller inte orimligt att tolkningen av målen är beroende av vilken eller vilka elevgrupper man har. De nationella målen och betygsriterierna är skrivna i en generell form som gör att det finns ett betydande tolkningsutrymme. Detta i sin tur gör det naturligt att tolka innebörden i dokumentet utifrån den eller de elevgrupper man är van att arbeta med. Förklaringen förefaller därmed rätt rimlig.

f) Behörighetskraven gör att man inte gärna vill underkänna elever.

Olika studier som Skolverket gjort och information som på annat sätt kommer till Skolverket tyder på att detta är en förklaring som man inte kan bortse ifrån. Det har hänt att lärare har ringt och berättat om sina våndor inför betygssättningen. Man känner sig ensam och utlämnad i en svår process. Även om man egentligen tycker att eleven inte nått alla mål så trycker eleven på om att bli godkänd, och elevens föräldrar gör samma sak. Ofta har inte heller

skolledningen något intresse av att elever inte blir godkända utan ser helst att andelen elever som inte når målen är så liten som möjligt. Det ser bättre ut i både den kommunala och nationella statistiken. Även studievägledaren uppger ibland uttrycka dubier mot att elever blir underkända eftersom de vet att det individuella programmet i många fall inte fungerar särskilt bra. Det är i sådana fall förståeligt, om än inte försvarbart, att läraren ger vika och sätter det godkända betyg alla vill ha. (Det bör dock betonas att uppgifterna bygger mer på anekdotisk information än på systematiska studier).

För gymnasieskolans del har denna förklaring knappast samma relevans även om det naturligtvis förekommer betygsstress även där. Denna stress är dock mer relaterad till de högre betygen och elever på de studieförberedande programmen. Rädslan för det individuella programmet sätter i grundskolan en särskild press på att få eleven godkänd i de ämnen som ger behörighet till ett nationellt program.

g) Eleverna har arbetat med ett annat stoff än det provet behandlar.

Detta torde i huvudsak vara en teoretisk invändning. Enligt ansvarsfördelningen i skolan är det lärare och elever som ska välja stoff och arbetsmetoder. Om valet av stoff är ett annat än det som ingår i nationella provet skulle följden kunna bli att den på provet uppvisade måluppfyllelsen blir sämre än den måluppfyllelse eleverna uppvisat i klassrumsarbetet.

Men frågan är hur vanligt det är att lärare och elever väljer stoff som avviker från det gängse förekommande. Mycket tyder på att läromedlens ställning är stark när det gäller valet av innehåll i undervisningen. Läromedelsförfattare brukar av tradition studera de nationella proven och deras innehåll. Detta får rimligen genomslag i läromedlen och stoffvalet torde därmed i praktiken inte skilja sig särskilt mycket mellan olika skolor. Dessutom är i synnerhet svenska och engelska ämnen med påtaglig progression som inte är särskilt stoffberoende. Matematik är det kanske i högre grad, men å andra sidan är matematik det ämne av de tre där kursplanerna är mest konkreta när det gäller att ange innehåll i kurserna.

Förklaringen är således inte särskilt trovärdig.

h) Proven kommer så tidigt att hela kursen inte hunnit läsas in.

I grundskolan är det fyra år mellan målen i år 5 och målen i år 9. Det är då knappast så att tidsbrist är någon avgörande faktor när det gäller skillnaden mellan betyg på det nationella provet och betyg enligt lärarens bedömning. När det däremot gäller gymnasieskolan, där kurserna är betydligt kortare kan tidpunkten för provets genomförande ha större betydelse. Även om flertalet prov ligger i maj och december kan en relativt större del av kurstiden återstå efter provtillfället för gymnasieskolan än för grundskolan. Alternativet kan således ha visst förklaringsvärde när det gäller gymnasieskolan.

i) Frågan är irrelevant, det finns ingen relation.

Denna uppfattning är inte helt ovanlig. Enligt den så är det läraren som har uppdraget att sätta betyg och det är därmed slutbetyget som per definition är det riktiga oberoende av i vilket förhållande det står till provbetyget. Konsekvensen av denna uppfattning blir rimligtvis att det inte finns någon anledning att ha provbetyg. Ett provbetyg skapar då endast förvirring eftersom det uttrycks i samma termer som slutbetyg, men gäller något annat. De borttagna provbetygen i svenska och engelska kan ses som konsekvenser av ett sådant synsätt. Dock finns fortfarande betyg på de tre delprov som ingår i dessa prov och en naturlig fråga blir då hur man ska se på relationen mellan betyget på respektive delprov och slutbetyget i ämnet.

Ingen av de olika relevanta förklaringarna till skillnaderna mellan slutbetyg och provbetyg torde ensam vara tillräcklig. Flera förklaringar verkar mer eller mindre rimliga och det är svårt att med utgångspunkt i gällande styrdokument och föreskrifter entydigt säga att relationen bör vara på ett bestämt sätt. Utan att i det här läget fastlägga vilken den bör vara kan det dock finnas skäl att undra över varför relationen mellan provbetyg och slutbetyg varierar mellan ämnen, mellan skolor, mellan program, men inte mellan skolformer.

Skillnader mellan ämnen

Det framgår klart att ämnena skiljer sig åt. I engelska har ungefär lika många elever högre slutbetyg än provbetyg som tvärtom. Fyra av fem har dock samma betyg. I matematik är avvikelserna störst. Där har cirka 25 procent av grundskolans och 20 procent av gymnasieskolans elever ett högre slutbetyg än provbetyg. Svenskämnet intar en mellanställning.

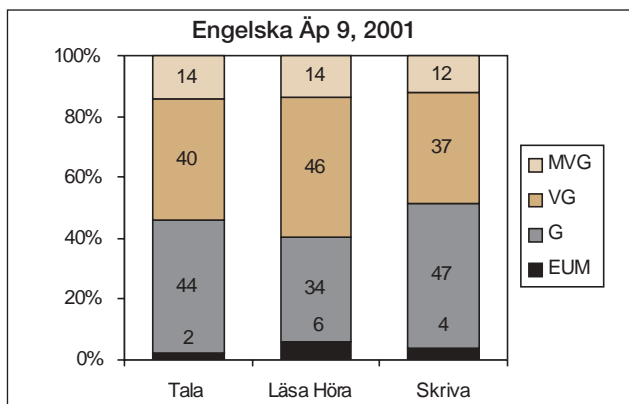
Varför skiljer sig då ämnena åt? Varför är slutbetygen systematiskt högre än provbetygen i matematik och svenska medan de är både lägre och högre i engelska? Har ämnena olika karaktär eller finns det någon annan tänkbar förklaring? Är matematikproven ”svårare” än proven i engelska? Eller kanske annorlunda uttryckt är kraven högre i matematik? Kan kraven i olika ämnen överhuvudtaget jämföras?³²

³² Det ska omedelbart sägas att ”lättare” och ”svårare” kan ges lite olika innebörder. En innebörd är empirisk och innebär att elevernas poängfördelning på ett prov avgör om det kan kallas lätt eller svårt. Ett prov där eleverna får höga poäng kallas då lätt och ett prov där eleverna får låga poäng (i relation till vad som är möjligt) kallas svårt. Det säger ingenting om att provet är lätt eller svårt i någon mer absolut mening. I en annan mening kan ”lätt” eller ”svårt” ses i relation till vilken typ av tänkande som krävs, dvs. om det ligger på en lägre eller högre kognitiv nivå. Att lösa problem och analysera komplicerade sammanhang anses då svårare än att t.ex. återge minneskunskaper. Svårighetsgraden bör dock inte blandas samman med arbetsinsatsen. Om man t.ex. säger att det är svårt att läsa franska menar man troligen att det krävs mycket arbete och träning, inte att det skulle vara ett språk som ligger på en annan kognitiv nivå än t.ex. engelska eller svenska.

Poängjämförelse av matematikprov och ett delprov i engelska

Redovisningen i det här avsnittet bygger på tillgänglig statistik om prov och betyg. Detta innebär naturligtvis en väsentlig reduktion av den information som proven ger. En poängsumma ger inte samma information som en granskning av ett prov och de svar eleven lämnat. Det är väsentligt att ha detta i åtanke så att inte alltför långtgående slutsatser dras. Vissa delprov är inte poängsatta och ger därmed inte underlag för mer detaljerade statistiska jämförelser. Men matematikproven är poängsatta och delprov B i engelska likaså. Kan dessa poängfördelningar bidra med någon förklarande information?

Uppgifterna i delprov B i engelska redovisas med poäng när skolorna redovisar sina provresultat och för matematikens del redovisas poäng för alla delprov. I det senare fallet i form av två olika slag av poäng, så kallade g- och vg-poäng, där g-poäng gäller kunskaper redovisade på "Godkänd"-nivå och vg-poäng kunskaper som anses visa minst "Väl godkänd"-kvaliteter. I den här redovisningen läggs de två poängtyperna samman till en totalpoäng. Matematik-poängen representerar således hela matematikprovet medan poängen i engelska endast gäller det delprov som rör engelsk hör- och läsförståelse (delprov B). Provdelenarna tala (delprov A) och skriva (delprov C) är inte poängsatta utan betygssätts efter en holistisk bedömning baserad på fastlagda kriterier. Figur 43 visar betygsfördelningen för de tre delproven som ingår i provet 2001 i engelska för år 9. Den aktuella poängfördelningen gäller således delprovet "Läsa Höra" i diagrammet.

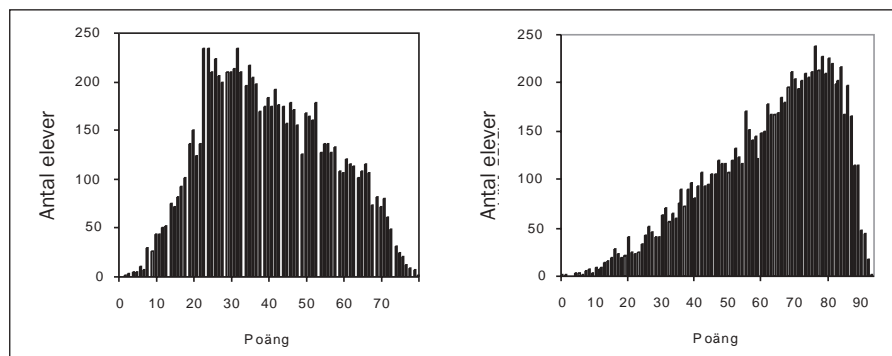


Figur 43. Betygsfördelning för de tre delprov som ingår i ämnesprovet i engelska för år 9 vårterminen 2001³³.

Man kan konstatera att flest elever (60 procent) har VG eller MVG på det aktuella delprovet, men också att detta prov har största andelen elever som ej nått målen.

³³ Det kan synas märkligt att en större andel elever nått målen i skriva (96%) än i läsa/höra (94%). Det beror naturligtvis på hur målen är formulerade. Resultaten ska således inte tolkas i absolut mening, dvs. att man antingen kan eller inte kan läsa, utan hur man läser i relation till målen.

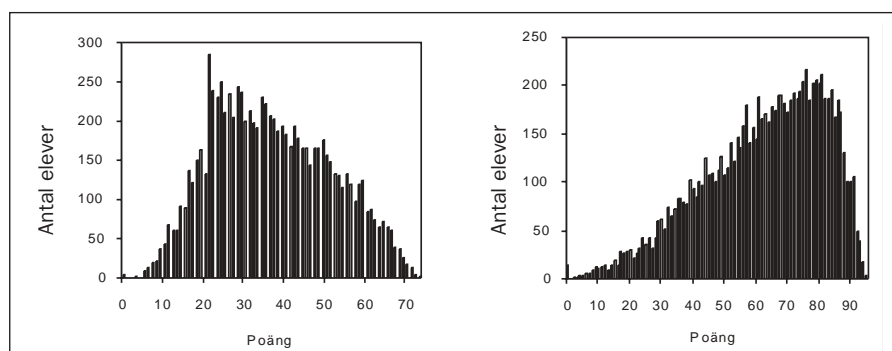
Figur 44 visar poängfördelningen för delprov B i engelska och på matematikprovet. I båda fallen gäller det proven år 2001.



Figur 44. Poängfördelning på provet i matematik för år 9 vt 2001 (till vänster) och för delprov B i ämnesprovet i engelska samma år (till höger i figuren).

Figur 44 visar att poängfördelningarna närmast ser ut som varandras spegelbilder. Fördelningarna är påtagligt sneda åt var sitt håll. Matematikpoängen har sitt typvärde (flest elever) precis vid gränsen för godkänd medan engelskan har sitt nära gränsen för MVG.

Måhända är dessa fördelningar något som råkar gälla för proven 2001 så låt oss också se fördelningarna för 2002 års prov (figur 45).



Figur 45. Poängfördelning på provet i matematik för år 9 vt 2002 (till vänster) och för delprov B i ämnesprovet i engelska samma år (till höger i figuren).

Figur 44 och 45 framstår närmast som kopior av varandra, vilket kan ses som ett uttryck för att provkonstruktörerna lyckas väl med att konstruera likvärdiga (parallella) prov de olika åren.

Vad kan man då säga om att poängfördelningarna är så olika för de två ämnena? Det finns givetvis många tänkbara förklaringar varav en här ska tas upp till diskussion.

Har ämnena olika karaktär?

Det har tidigare framgått att relationerna mellan provbetyg och slutbetyg skiljer sig påtagligt mellan olika ämnen, främst engelska och matematik. Ovan kunde också konstateras att poängfördelningarna på matematikprovet respektive delprov B i engelska ser påtagligt olika ut. Kan dessa skillnader förklaras med att ämnena är olika i några väsentliga avseenden?

Göran Linde, som är docent i pedagogik vid Lärarhögskolan i Stockholm, har på uppdrag av Skolverket gjort en analys av kursplaner och betygskriterier (Linde, 2003). Därvid har han bland annat undersökt matematik och engelska.

Enligt Linde finns det påtagliga kunskapsteoretiska skillnader i kursplanerna för respektive ämne. Matematiken beskrivs enligt Linde som "ett verktyg för förståelse och med hänvisning till vardagsliv och problemlösning". Däremot anser han för engelskans del att

I engelska är den empiristiska hållningen till hur kunskapsförvärv går till mycket uttalad. Att deduktivt sluta sig till hur en korrekt mening kan vara konstruerad genom användning av en uppsättning regler, är inte det sätt på vilket man lär sig engelska. Det är exponeringen för kommunikativa situationer på engelska som leder till kunskap i engelska. Kunskapen är identisk med kommunikativ förmåga. Språkanalytisk förmåga nämns inte (sid.67).

Om Lindes analys är korrekt skulle en tolkning kunna vara att matematik i högre grad än engelska utmärks av krav på analys och förståelse med syfte att lösa olika typer av problem. Engelska å andra sidan skulle domineras av muntlig och skriftlig kommunikation utan några mer uttalade krav på analys eller förståelse av språkliga strukturer och samband. Betygskriterierna i engelska för Väl godkänd och Mycket väl godkänd uttrycks också huvudsakligen i termer av att eleven "använder", "tillgodogör sig", "uttrycker sig" etc., och inte lika påtagligt som i andra ämnen att eleven "reflekterar", "diskuterar", "analyserar" osv.

Om man relaterar det sagda till någon kognitiv taxonomi (t.ex. Blooms) så brukar reflektion, analys, problemlösning och liknande förmågor anses ligga på en högre kognitiv nivå än "tillägnandet" av olika färdigheter av det slag som kursplanerna i engelska kan anses ge uttryck för.

Om de förda resonemangen är riktiga och om samma tankegångar som uttrycks i kursplaner och betygskriterier genomsyrar de nationella proven, vilket är rimligt eftersom proven bygger på noggrann läsning av dessa dokument, förefaller det inte orimligt att matematikproven med sina krav på högre kognitiva förmågor framstår som "svårare" än proven i engelska. Därmed skulle de skillnader som föreligger i poängfördelningarna för matematikprovet och provet i engelska kunna förklaras med kursplanernas målformuleringar och betygskriterier. I det mer krävande matematikämnet samlas resultaten i den nedre

delen av skalan medan resultaten i engelska till följd av lägre krav på reflektion, analys mm., grupperar sig kring betygskalans övre gränser.

Om Lindes analys är korrekt och korrekt tolkad kan alltså de olika poängfördelningarna för engelska och matematik ses som en följd av att kursplanernas mål och betygskriterier i respektive ämne har skilda kunskapsteoretiska utgångspunkter. Skillnaderna i poängfördelningar ska således inte ses som uttryck för att proven inte är välkonstruerade, utan snarare att de väl speglar styrdokumentet. I ett målrelaterat system är inte ambitionen att konstruera prov som differentierar provdeltagarna över en poängskala utan att pröva om de nått målen för kursen eller ämnet. Och om alla gjort det i enlighet med kriterierna för t.ex. MVG så ska alla ha MVG, även om fördelningen därmed blir sned.³⁴

Om man av någon anledning anser att de aktuella poängfördelningarna är olämpliga skulle den logiska följden av ovanstående resonemang bli att kursplaner och betygskriterier i engelska bör revideras mot att mer betona reflektion, analys, argumentation och problemlösning, medan följden för matematikens del antingen innebär ökad satsning på matematikundervisningen, eller mildring av kraven i mål och betygskriterier. Detta är frågor av utbildningspolitisk natur.

Men även om ämnenas skilda karaktärer enligt kursplanerna förklarar olika poängfördelningar så förklarar de inte varför relationen mellan provbetygen och lärarnas slutbetyg skiljer sig mellan ämnena. Samma kursplaner och betygskriterier ligger ju till grund både för lärarnas betygssättning och för provkonstruktörernas bedömningar. Om matematik på grund av kursplanernas målformuleringar leder till svåra prov så borde rimligen lärarnas bedömningar utifrån samma kursplaner ligga på samma nivå. Som de tidigare resultaten visat varierar dock förhållandet mellan provbetyg och slutbetyg en hel del mellan skolor. För engelskans del ligger variationen nära "nollinjen" medan den för matematikens ligger på en systematiskt högre nivå. Även om det som tidigare framhållits kan finnas rimliga förklaringar till variationen mellan skolor är det svårt att förklara varför matematiken varierar runt en generellt större höjning av slutbetyget.

Möjligen, och det förefaller rimligt, är det så att man som lärare är mer benägen att höja slutbetyget när provresultaten samlas vid (eller under) gränsen för godkänd än när man uppfattar att betygsgränserna på provet är ganska lågt satta, vilket fler lärare i engelska än i matematik gör enligt enkätsvar från lärare som deltagit i proven.

För svenskämnet finns inga poängfördelningar tillgängliga och det ingår inte heller i Lindes analys. Det har därför inte kommenterats i det här sammanhanget.

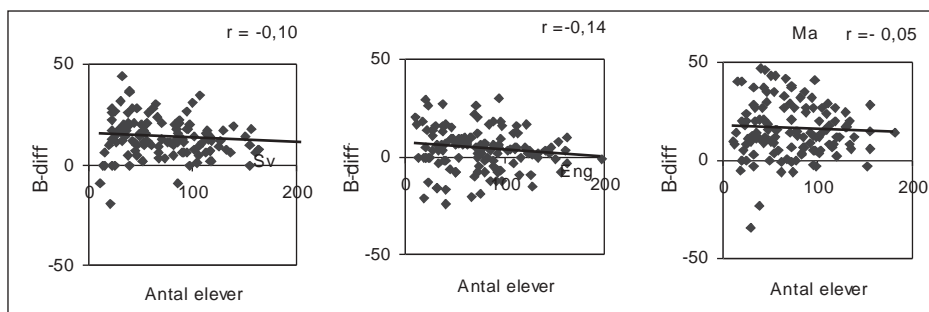
³⁴ Linde anser efter sin analys att kriterierna för olika betyg i såväl matematik som engelska (kurs A) ger uttryck för skilda kunskapskvaliteter i enlighet med betygssystemets intentioner.

Skillnader mellan olika skolor

Som framgått kan skillnaderna mellan olika skolor vara påtagliga när det gäller relationen provbetyg – slutbetyg. Frågan är om man kan hitta något i det statistiska underlaget som förklarar detta.

Skolstorlekens betydelse

Ett tänkbart samband kunde vara att det är skillnad mellan små och stora skolor. Figur 46 visar sambandet mellan ”B-diff” (andelen elever som har ett slutbetyg som ligger ett steg högre än provbetyget) och skolstorlek uttryckt i antalet elever.



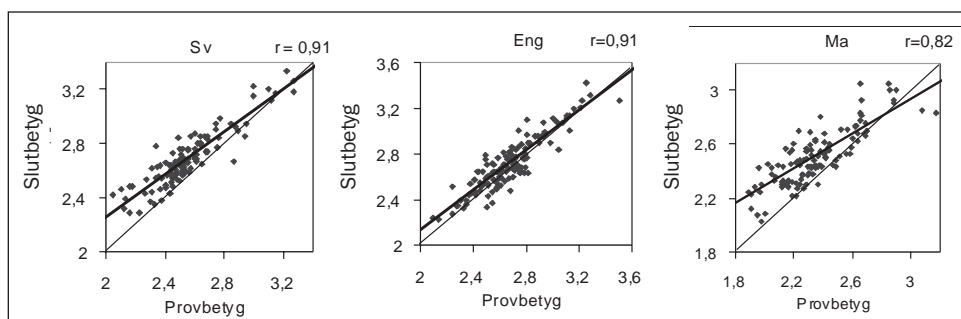
Figur 46. Samband mellan betygskillnad (slutbetyg – provbetyg) och skolstorlek.

Av figur 46 framgår att antalet elever vid skolan inte systematiskt samvarierar med skillnaden mellan slutbetyg och provbetyg. Vad man kan se är att variationen är större för små skolor än för stora (fler små skolor med stora skillnader i båda riktningarna). Detta är rimligt med tanke på att slumpinflytandet bör vara större för små skolor, liksom omvänt att de stora skolorna grupperar sig närmare trendlinjen.

Samband mellan skolmedelvärden för provbetyg och slutbetyg

En betraktelse av sambanden mellan skolornas medelvärden för provbetyg och slutbetyg kan leda till en del intressanta iakttagelser (figur 47).³⁵

³⁵ Den rättrådige kan här givetvis invända att det inte är korrekt att tala om medelvärden när det gäller betyg som är baserade på kvalitativa bedömningar av måluppfyllelse. Låt oss dock temporärt och approximativt anta att det kan vara meningsfullt att tala om medelvärden för betyg. I det här fallet har betygen tilldelats värden enligt IG eller EUM=1, G=2, VG=3 och MVG=4. Den asymmetriska skala som fastlagts i olika föreskrifter (IG/EUM=0, G=10, VG=15 och MVG=20) används således inte i det här sammanhanget.



Figur 47. Samband mellan skolmedelvärde för provbetyg och slutbetyg år 9, vt 2001

Man kan notera att samstämmigheten är störst för engelska och svenska (korrelationen = 0,91). Vidare kan man notera att trendlinjen i relation till diagonalen har en mindre lutning för matematik och svenska än för engelska. Det innebär att för dessa ämnen är skillnaden mellan slutbetyg och provbetyg större för de skolor som har låga provresultat än för de som har höga, vilket förefaller rimligt.

Man kan slutligen notera att för engelskan ligger skolorna samlade i närheten av diagonalen, med ungefär lika många skolor över som under vilket innebär att provbetyg och slutbetyg ligger nära varandra (vilket också konstaterats tidigare). För svenska och matematik ligger nästan alla punkter ovanför diagonalen vilket innebär att dessa skolor har högre slutbetyg än provbetyg, dvs. samma resultat som erhöles tidigare.

Den slutsats man möjligen kan dra är att det tycks föreligga en tendens som kan liknas vid en "regression mot medelvärdet". Skolor med låga provresultat tenderar således att höja slutbetygen mest medan skolor som presterat bra provresultat har en viss tendens att ge lägre slutbetyg än provbetyg, eller i varje fall att inte höja dem lika mycket.

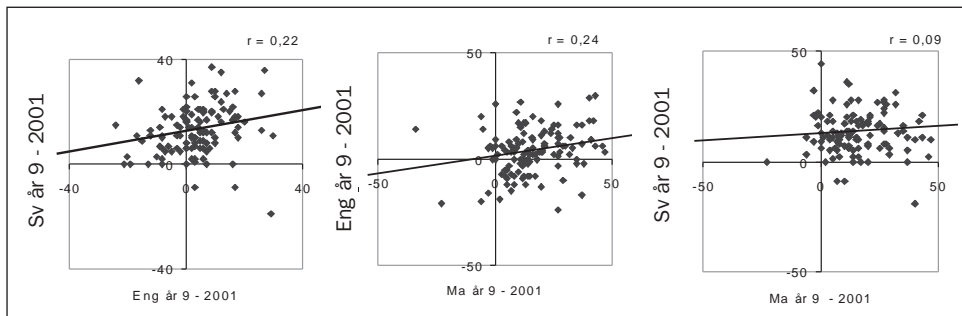
Samtidigt förefaller det inte orimligt att det främst är skolor som lyckats dåligt på provet som har den största ökningen i slutbetygen. Dessa skolor torde ha ett större intresse av att sätta in stödåtgärder än skolor som lyckats bra på provet.

Finns "hög-betygsskolor" i urvalet?

Ibland talas det om att vissa skolor är "hög-betygsskolor" och andra "låg-betygsskolor". Om så vore fallet skulle det kunna förklara varför skillnaden mellan provbetyg och slutbetyg varierar mellan olika skolor. Om man betraktar provbetyget som norm skulle då hög-betygsskolor genomgående ha stora skillnader mellan slutbetyg och provbetyg medan låg-betygsskolor skulle ha små eller t.o.m. negativa skillnader. Om beteckningarna hög-betygsskola och låg-betygsskola ska ha fog för sig bör det då vara så att samma skolor utmärker sig genom stora respektive små skillnader i alla provämnen, dvs. korrelationen mellan

andel elever med höjda betyg i olika ämnen bör vara positiv. Låt oss därför undersöka de skolor som ingår i urvalet.

Figur 48 visar sambandet mellan respektive ämnen när det gäller skillnader mellan slutbetyg och provbetyg för de skolor som ingår i urvalet.



Figur 48. Samband mellan andel elever med ett steg högre slutbetyg än provbetyg för de olika provämnena för de skolor som ingår i urvalet vårterminen 2001.

Av figuren kan man konstatera att det finns ett svagt positivt samband för engelska och svenska (korrelation = 0,22), dvs. det tycks finnas en viss tendens att vid somliga skolor är skillnaderna mellan slutbetyg och provbetyg större i både svenska och engelska än i vissa andra skolor.

Även för engelska och matematik finns ett visst positivt samband (korrelation = 0,24), vilket alltså indikerar att det finns en tendens att vissa skolor har större skillnader än andra mellan slutbetyg och provbetyg i båda ämnena.

När det gäller matematik och svenska är dock sambandet i stort sett försumbart (korrelation = 0,09) och för dessa ämnen finns det knappast fog för att tala om att vissa skolor har särskilt stora respektive små skillnader mellan slutbetyg och provbetyg i båda ämnena samtidigt. Som figur en visar kan skillnaderna vara stora och positiva i det ena ämnet och obefintliga eller negativa i det andra.

Man kan möjligen sträcka sig till att säga att det finns visst stöd för att tala om att vissa skolor tenderar att ha större skillnader mellan slutbetyg och provbetyg än andra. Det är dock förhållandevis svaga samband och några mer långtgående slutsatser kan därför inte dras. Det förefaller således snarare som om man (under antagandet att provbetyget är norm) kan tala om högbetygsskolor, eller lågbetygsskolor, när det gäller enskilda ämnen men knappast generellt för alla tre ämnen.

Den fråga som infinner sig men som inte kan besvaras på basis av den här gjorda redovisningen är: Vad innebär det för elever att gå i en skola med stor andel höjda betyg i relation till att gå i en skola med få höjda betyg?

Skillnader mellan olika program

Som tidigare nämnts är bilden mer komplicerad för gymnasieskolans del än för grundskolan. Bortfallet är därtill större vilket gör underlaget osäkrare. Det som ändå är slående är att skillnaden i andel elever med slutbetyg som ligger ett steg högre än provbetyg är förhållandevis liten och osystematisk mellan olika program när det gäller svenska och engelska. Däremot är det för matematikens del påtagligt att det framför allt är elever vid yrkesinriktade programmen som erhåller högre slutbetyg än provbetyg. Möjligen kunde då skillnader mellan olika gymnasieskolor, främst när det gäller matematik, kunna förklaras med hur stor andel elever som finns på yrkesinriktade program.

Jämförelse mellan grundskola och gymnasieskola

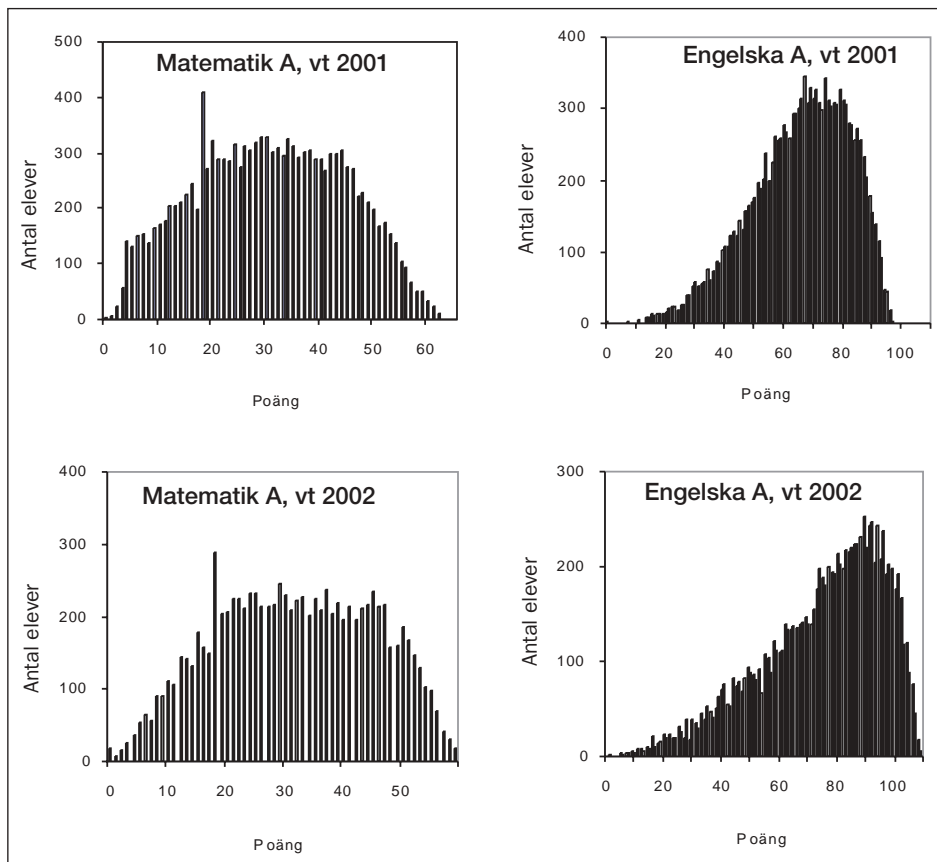
Det som är slående vid en jämförelse mellan grundskola och gymnasieskola är hur likartad bilden är. För båda skolformerna gäller att överensstämmelsen mellan provbetyg och slutbetyg är störst i engelska och minst i matematik. Möjligen kan man förklara detta med att, i varje fall när det gäller engelska och matematik, att grundskolans kursplan och A-kursen på gymnasiet till stor del omfattar samma innehåll.

En annan möjlig faktor kunde vara att både grundskolans prov och de aktuella kärnämnesproven konstrueras vid samma institutioner (även om det inte alltid är samma personer som arbetar med respektive prov), och att detta leder till ett visst sätt att tolka och förstå ämnet. Detta behöver givetvis inte vara något negativt, tvärtom ligger det ett värde i att det finns en kontinuitet i progressionen vid övergången mellan de olika skolformerna.

Men en följd av den enhetliga miljön skulle kunna vara att den standard som sätts på grundskolan också överförs till gymnasieskolans kärnämnesprov. På så sätt kommer de förhållandevis "lätta" engelskproven i grundskolan att leva vidare i kärnämneskursen engelska A och de förhållandevis "svåra" matematikproven i år 9 att lägga grunden för provet för gymnasiekursen matematik A. Ett gymnasieprov kan ju av legitimitetsskäl knappast tillåtas bli mindre krävande än grundskolans prov i samma ämne. Ett "svårt" grundskoleprov genererar således ett "svårt" gymnasieprov till i princip samma elever som ett år tidigare gjorde grundskoleprovet (med undantag för de som ej blivit behöriga för ett nationellt program). Det förefaller då inte så förvånande att svarsmonstret är likartat i matematik.

I den tidigare nämnda studien av Linde över kursplaner och betygs-kriterier konstateras att "Skiljelinjen går främst mellan ämnen inte mellan stadier och åldersgrupper i skolsystemet". Utifrån Lindes analys är det med andra ord inte överraskande att mönstret för grundskolan och gymnasieskolan är detsamma. Skillnaderna mellan ämnena skulle då främst vara en följd av de olikheter i kunskapssyn som präglar de olika ämnenas kursplaner.

En granskning av poängfördelningarna för kärnämneskurserna matematik A och engelska A (delprov B läs- och hörförståelse) förefaller vid en jämförelse med motsvarande poängfördelningar för grundskolan ge stöd för den tidigare framförda tolkningen av Lindes analys.



Figur 49. Poängfördelningar för matematik A vt 2001 (överst till vänster) och för läs- och hörförståelsedelen i provet för engelska A samma termin (överst till höger). De undre diagrammen visar motsvarande poängfördelningar vt 2002.

Man kan notera att poängfördelningarna i engelska överensstämmer mycket väl med motsvarande poängfördelningar på proven i år 9 (se sid 76).

För matematikens del är dock fördelningen mindre sned för kurs A än för år 9. Det som är anmärkningsvärt i figur 49 för matematikens del är hur väsentligt det tycks vara för många lärare att eleverna klarar godkänt på provet. För båda matematikproven gäller att det finns en påtaglig anhopning av elever vid gränsen för godkänt. En sådan fördelning är naturligtvis inte sannolik utan tyder på att poängsättningen påverkats av var godkändgränsen legat. Detta tyder i sin tur på att provresultaten tilldelas stor betydelse. Som tidigare

framhållits betonar skolans styrdokument att det är läraren som ska sätta betyget på basis av sitt samlade underlag om elevens prestationer och att de nationella proven endast utgör en del av detta samlade underlag. De nationella proven ska inte betraktas som examensprov. Poängfördelningen ovan indikerar att den informationen inte till fullo nått fram.

Relationen mellan provbetyg och slutbetyg generellt

Vad kan man då dra för slutsatser av den genomförda redovisningen?

De nationella proven har som tidigare beskrivits olika syften, varav ett – och kanske det viktigaste – är att stödja lärarna i en likvärdig bedömning och rättvis betygssättning. Gör proven det och i så fall på vilket sätt? Lärarnas och rektorernas uppfattning i dessa frågor har redovisats i kapitel 2. Här kommer några mer principiella frågor att diskuteras.

Man kan tänka sig att de nationella proven kan fungera betygsstödjande på minst tre olika sätt,

- 1) som mått på den enskilda elevens måluppfyllelse,
- 2) som mått på den egna gruppens grad av måluppfyllelse,
- 3) som förebildligt stödmaterial för lärare och lärarlag.

Kategorierna är naturligtvis inbördes överlappande men kan ändå tjäna som underlag för en diskussion.

Prov som mått på den enskilda elevens måluppfyllelse

Provresultat som mått på en individs kunnskap eller förmåga har en rätt lång tradition. De gamla real- och studentskrivningarna var ofta av avgörande betydelse för om eleverna skulle godkännas eller inte. Proven fungerade som examensprov. Denna form av examinerande prov har inget stöd i dagens svenska läroplaner. De försvann ur det svenska skolsystemet när grundskolan och den reformerade gymnasieskolan infördes i mitten av 1960-talet. Dessa prov var varken grupprelaterade eller målrelaterade utan snarare absoluta. Några tydliga angivelser om vad elever skulle kunna för att få vissa betyg fanns inte utan om man t.ex. hade tre av åtta uppgifter rätt var man godkänd. Provresultatet gav en certifiering (till fortsatta studier) men så i övrigt ingenting om vad man kunde eller hur man förhöll sig till andra elever.

Idag finns en annan medvetenhet om vad prov kan visa och vad de inte kan visa. När det gäller att pröva enskilda individers kunnskap måste provresultat tolkas med försiktighet. I *Standards for educational and psychological testing*³⁶, det mest genomarbetade kvalitetssäkringssystem som existerar för provkonstruktion och provanvändning skrivs (Standard 13.7, sid 146):

³⁶ American Educational Research Association m.fl. (1999)

In educational settings, a decision or characterization that will have major impact on a student should not be made on the basis of a single test score. Other relevant information should be taken into account if it will enhance the overall validity of the decision.

Att basera viktiga beslut - t.ex. att sätta betyg - på enbart ett prov står inte bara i strid mot läroplanens föreskrifter, det står också i strid mot professionens egna kvalitetskriterier.

Frågan är dock om föreställningen om examensprov idag har försvunnit ur "det allmänna medvetandet" om vad ett nationellt prov är. Skolverkets kvalitetsgranskning om betyg år 2000 och frågor som både föräldrar och elever riktar till Skolverket tyder på att det bland många vuxna, och även bland lärare, fortfarande finns mer eller mindre starka föreställningar om att de nationella proven har en sorts examinerande funktion. Synpunkter av typen "Man kan inte bli godkänd om man inte har godkänt på det nationella provet." och "Är man godkänd på det nationella provet är man godkänd på kursen." förekommer. Den kanske vanligaste synpunkten är dock att "Det nationella provet kan bara höja inte sänka betyget."

Oberoende av vilken kommentar man väljer så ger den uttryck för att det nationella provet har en särskild betydelse för den enskilda eleven, dvs. att det i någon mening har karaktär av examensprov. Även de tidigare redovisade poängfördelningarna i matematik indikerar att provresultaten tilldelas en speciell betydelse.

Naturligtvis bör resultatet från de nationella proven vägas in i bedömningen när en elev ska betygsättas, men det är viktigt att hela bilden av elevens prestationer beaktas och att provresultatet inte tilldelas alltför stor betydelse. Hur stor betydelse det ska ges är svårt att ange på något mer precist sätt. Det är och måste vara en bedömning som görs av den som har tillgång till hela bilden av elevens prestationer.

Prov som mått på den enskilda gruppens måluppfyllelse

De standardprov och centrala prov som efterträdde examensproven på 1960-talet hade ett uttalat syfte att utgöra mått på den egna gruppens prestationer. Betygssystemet var grupprelaterat och provens syfte var att på ett så bra sätt som möjligt för läraren ge upplysning om hur hans eller hennes klass förhöll sig i förhållande till övriga elever i landet som läste samma kurs. Proven skulle ge nivån för den egna klassen men även en bild av betygsfördelningen. Däremot framgick det av anvisningarna att betygen för de enskilda eleverna inte behövde sammanfalla med betygen på proven (även om det givetvis var det vanligaste även då).

Trots de tydliga anvisningarna om att proven var en form av gruppbedömningsprov uppfattades de centrala proven av många, kanske flertalet, som

särskilt viktiga även för den enskilda elevens betyg och karaktären av examensprov var rätt påtaglig.

Dagens nationella prov är inte lika tydliga. De ska vara ett stöd för läraren i hans eller hennes betygssättning, men på vilket sätt? Om betygsstödet främst skulle gälla att bedöma nivån på den egna gruppen, men inte på den enskilda eleven, skulle ett - måhända något radikalt - alternativ vara att låta eleverna genomföra provet anonymt. Resultatet skulle ge en bild av gruppens måluppfyllelse och betygsfördelning och det skulle sedan vara lärarens uppgift att betygssätta de enskilda eleverna så att gruppens måluppfyllelse (betyg) överensstämmer inom rimliga gränser med det som provresultatet utvisar. Eleverna skulle fortfarande vara motiverade av att göra sitt bästa eftersom gruppens resultat återverkar på bedömningen av den enskilda eleven samtidigt som risken för att provet uppfattas som examensprov minskar. Resultaten skulle därtill vara tillgängliga för nationell publicering på samma sätt som nu. Och antagligen skulle det bli mindre angeläget att försöka komma över prov i förtid, vilket skulle minska provsystemets sårbarhet.

Man kan dock misstänka att tanken på anonymt genomförda nationella prov skulle väcka starkt motstånd, inte minst från dem som uppfattar de nationella prov som, om inte ett examensprov, så i varje fall som ett nödvändigt underlag för att bedöma den individuella eleven. Om man emellertid skulle vilja betona att provens främsta uppgift är att stödja läraren vid bedömningen av den egna *gruppens* allmänna nivå, och samtidigt motverka att de uppfattas som examensprov, är det ett konsekvent tillvägagångssätt. På grundskolan torde ett sådant tillvägagångssätt vara mer oproblematiskt än på gymnasieskolan där kurserna ofta är kortare och lärarnas bedömningsunderlag mindre omfattande.

Prov som förebildligt stödmaterial

Som nämnts i andra sammanhang ger det nuvarande styrsystemet lärare och elever ansvaret för att själva välja vilket stoff de vill arbeta med och hur det arbetet ska genomföras. Detta är ett uttryck för den så kallade deltagande målstyrningen. I ett sådant system innebär ett nationellt prov med anspråk på att ge en korrekt bild av en enskild grups kunskande en anomali. Ett prov måste rimligen handla om något och om då en viss grupp valt att arbeta med ett helt annat stoff än det som ingår i provet är de eleverna rimligtvis missgynnade i relation till en grupp som råkat välja samma eller ett närliggande stoff.

Stoffvalets betydelse kan givetvis variera mellan olika ämnen och de provinstitutioner som konstruerar proven tillhandahåller delvis material som ska kunna utgöra gemensamt underlag för provdeltagarna. Trots detta kan man inte med säkerhet utgå från att alla grupper ges likvärdiga förutsättningar att visa sin måluppfyllelse på de nationella proven.

En konsekvens av detta blir att provet kanske inte har sin viktigaste funktion genom de resultat eleverna visar på proven utan genom den information det ger läraren om hur måluppfyllelse av olika kvalitet kan prövas och bedömas. Stödet skulle då ligga i att proven, och framför allt de utförliga kommentarerna och bedömningsanvisningarna till uppgifterna, utgör förebilder för lärarens *övriga* bedömningsarbete. Man skulle kanske kunna tala om en sorts likvärdighet genom förebildlighet. En text är dock inte i sig tillräckligt utan det är förstås också viktigt att lärare diskuterar uppgifter och bedömningsanvisningar med sina kollegor. Och helst borde denna diskussion föras på nationell nivå.

Prov i ett provsystem som avses fungera betygsstödjande på detta sätt behöver egentligen inte ens genomföras av eleverna. Proven riktar sig inte primärt till eleverna utan till lärarna. Det är en form av kommentarmaterial till kursplaner och betygskriterier där olika exempel på uppgifter och elevlösningar diskuteras och bedöms utifrån målbeskrivningar och betygskriterier. Med detta som grund förväntas lärarna utveckla en form av kollektiv konsensus om hur elevers arbete på ett likvärdigt sätt ska bedömas i relation till mål och betygskriterier.

Den här synen på nationella prov har stöd i skolans styrsystem så som det formulerats i ansvarsproposition och läroplaner. Där betonas att det är lärarna (och eleverna) som väljer stoff och arbetsmetoder och lärarna som ska sätta betygen varvid de ska bedöma elevernas samtliga prestationer. För att likvärdighet ska uppnås med denna tolkning av de nationella provens roll borde uppgifter och bedömningar av elevsvar diskuteras offentligt inom lärarkollektivet. I det avseendet utgör de nuvarande sekretessbestämmelserna ett väsentligt hinder.

En konsekvent tillämpning av denna syn på provens roll i skolsystemet skulle vara att proven var frivilliga. De skulle inte heller vara sekretessbelagda eftersom de i första hand kan ses som kommentarmaterial och exempel-samlingar riktade till lärare (och elever, föräldrar m.fl. intresserade). Provbetyg kunde givetvis tillhandahållas som underlag för diskussion och som exempel på hur elevresultat kan relateras till mål och betygskriterier.

Med ett provsystem som ovanstående skulle nya prov inte behöva konstrueras varje år, vilket skulle ge utrymme för framställning av prov, dvs. kommentarmaterial och exempelsamlingar om bedömning och betygssättning, i flera ämnen än de nuvarande. Man kan dock misstänka att ett sådant provsystem skulle uppfattas som alltför kontroversiellt.

4. Läroplaner och provsystem

Ett kunskapsutvärderingssystem eller provsystem kan inte förstås isolerat utan måste bedömas i relation till det styrsystem inom vilket det verkar. Vid en diskussion av det nuvarande provsystemet är det därför angeläget att försöka ge en beskrivning av de svenska styrdokumenterna och deras utveckling fram till idag samt att försöka identifiera kunskapsbedömningens roll under olika läroplaner.³⁷

Som underlag för redogörelsen används en norsk text som innehåller en för det här sammanhanget intressant typologi.³⁸ Den kan på ett konstruktivt sätt tillämpas på det sena nittonhundratalets svenska läroplaner. Den norska studien intresserar sig dock främst för de nu gällande nordiska läroplanerna (till vilka de även räknar kursplaner) medan tillämpningen på de tidigare svenska läroplanerna är en utvidgning som hämtat inspiration från den norska studien.

Olika typer av läroplaner

I den norska studien görs en jämförande analys av de nu gällande läroplanerna i Danmark, Norge, Finland och Sverige (Sivesind m.fl., 2003). Sivesind m.fl. beskriver fyra olika typer av läroplaner som de tyckt sig kunna identifiera. Kategorierna är givetvis inte varandra uteslutande utan det finns överlappande gråzoner där likartade drag går igen. De är dock intressanta som verktyg för att analysera t.ex. det svenska skolsystemet under några olika läroplaner. Kategorierna är också intressanta för att de är kopplade till olika typer av instrument för betygssättning, kunskapsbedömning och utvärdering.

1. Läroplanen som ett formellt reglerande dokument

För läroplanstyp 1 anges tyska läroplaner som exempel. Läroplanen är en föreskrivande lagtext som i huvudsak fastställs av jurister. Den preciserar de kunskaper som ska förmedlas i skolan, men anger inte hur undervisningen ska organiseras och genomföras. Tillsynen fokuseras på att undersöka om undervisningens uppläggning är sådan att det täcker det innehåll som föreskrivs i läroplanen. (Däremot går den inte ut på att undersöka om eleverna tillägnat sig detta innehåll). Inget nordiskt land har enligt Sivesind m.fl. en sådan läroplan i dag.

³⁷ För en utförlig redovisning av de läroplaner som föregick Lpo 94 och Lpf 94 hänvisas till Marklund (1987).

³⁸ Det finns naturligtvis andra sätt att kategorisera läroplaner. T.ex. talar Lundgren (1979) om olika läroplanskoder, Englund (1986) om konceptioner och Vallberg Roth (2001) om könsdidaktiska koder.

2. Läroplanen som ett auktoriserande och innehållsbeskrivande dokument

Läroplanstyp 2 har likheter med den föregående i att den på central nivå anger premisserna för vilket innehåll som ska finnas i utbildningen. De skrivs inte längre av enbart jurister utan även pedagoger deltar. Skillnaden mot typ 1 är att angivelserna om innehållet i undervisningen främst gäller mer grundläggande principer om ämnets struktur och metodiken för undervisning i ämnet, liksom angivelser om tvärvetenskapliga kopplingar mellan ämnen. En läroplan av detta slag kan också innehålla principer för urval av innehåll utifrån ämnesmässiga, didaktiska och praktisk-pedagogiska överväganden.

Att denna läroplan anger vida gränser för ämnena får till följd att den inte innebär samma tydliga regelstyrning som föregående typ. Den blir därmed inte heller lika tydlig som underlag för tillsyn (förvaltningsmässig/juridisk kontroll). Läroplaner av detta slag förutsätter professionella lärare som kan fylla de tämligen vida ämnesramarna med ett innehåll. Med hjälp av denna typ av läroplaner kan utbildningsreformer implementeras. Dock anger inte heller denna typ av läroplaner vad eleverna ska kunna. Fokus ligger på lärarnas undervisning, inte på undervisningens resultat.

3. Läroplanen som ett politiskt normerande instrument

Läroplanstyp 3 skiljer sig från de föregående genom att de inte enbart är föreskrifter utan även kan ses som policydokument. De innehåller till betydande del normerande utsagor av politiskt och värderande slag. Här ingår också målbeskrivningar och målstyrningstanken är en viktig utgångspunkt. Forskare och forskargrupper har en viktig roll i läroplansarbetet och aktuell pedagogisk och psykologisk forskning får genomslag. Målformuleringarna är generellt hållna för att säkra den pedagogiska praktikens autonomi.

Uppföljningen i system som utgår från denna typ av läroplan är en annan än för de två föregående typerna där tillsyn av lagföljden är det primära. Enligt Sivesind m.fl. karaktäriseras typ 3 av att lokalt och regionalt utvecklingsarbete är en viktig förutsättning för ett lyckat resultat. Decentraliseringen kräver att alla berörda parter deltar i och tar ansvar för att målen uppnås och för att måluppfyllelsen prövas. Kvalitetsgranskningen görs lokalt och regionalt. Staten har därmed delegerat ansvaret för och kontrollen av måluppfyllelsen till skolans lokala huvudmän. Målstyrningen innebär dessutom att fokus i läroplanen förflyttats från lärarnas undervisning till elevernas resultat.

Målstyrningstanken började, enligt författarna av rapporten, framträda på 1980-talet och de anger att den empirisk-pedagogiska forskning som bedrevs i Sverige lade grunden för den typ av uppföljning som utmärker läroplaner av typ 3.

4. Läroplanen som ett standardiserande dokument för central utvärdering (evaluering) av utbildningen

En decentraliseringstanke, som bygger på lokalt utvecklingsarbete och kvalitetskontroll, reser frågor om vad som egentligen styr skolverksamheten och om de centrala myndigheterna får tillräckligt tydlig information om det nationella skolsystemet och dess resultat. Ett sätt att söka svar är att införa centrala utvärderingar som på ett systematiskt sätt ger information om utfallet av skolans verksamhet i relation till nationellt fastställda kunskapsmål. Med detta behov för ögonen har begreppet ”standards” lanserats.

En sådan typ av läroplan (läroplanstyp 4) är enligt Sivesind m.fl. ny för Nordeuropa, inklusive Norden. Externa produktkontroller i form av censurer vid studentexamen, inträdesprovningar, konfirmationsförhör etc. har en lång tradition, men sådana har aldrig legat till grund för central utvärdering av systemet. Däremot har denna typ av evalueringar via standards en längre historia i främst USA. ”The standards movement”, som fått stor betydelse för utvecklingen i USA och övriga anglosaxiska länder startade redan på 1980-talet, och är starkt knutet till olika system för kunskapsutvärdering.

En passus i Sivesinds m.fl. rapport som har påtaglig relevans i en diskussion om nationella prov och deras roll är följande

Spørsmålet er om læreplanen skal ha en overordnet legitim status for hvilke evalueringer som gjennomføres, hvordan de gjennomføres og hva som offentliggjøres. Dersom læreplanen ikke stiller krav til disse punktene, vil evalueringen selv få en legitimerende og standardiserende funksjon. Dermed blir evalueringen et styringsvirkemiddel som i seg selv kan stå i et konkurrerende forhold til læreplanen. (sid. 7)

Sivesind m.fl. framhåller att denna typ av styrsystem blir komplicerade och att de kräver noggrant övervägande mellan olika intressen. Dilemmat är att skapa ett system som samtidigt styr både undervisning och evaluering. Risken är att evalueringen blir det som i realiteten styr undervisningen, dvs. det primära för kommun, rektor, och därmed för lärare och elever blir att uppnå goda resultat på provet. Detta kan leda till att undervisningen inriktas mot provdrill och mot det innehåll som förväntas komma på provet. Det som på engelska brukar kallas ”teaching to the test” och ”narrowing curriculum”.

Denna fjärde och sista typ av läroplan, enligt Sivesinds m.fl. kategorisering, har inte status som förordning och innehåller i allmänhet varken föreskrifter eller tydlig vägledning om ett givet undervisningsinnehåll. I den meningen kan den för de länder som tillämpat läroplanstyp 3 ses som en vidareutveckling av denna.³⁹

³⁹ De anglosaxiska länderna där ”the standards movement” varit mest tydlig kan dock inte sägas ha passerat läroplanstyp 3. Det är i första hand Sverige och Finland som har eller har haft denna typ av läroplan. De anglosaxiska systemen innehåller också mer eller mindre tydliga stoffangivelser i form av ”content standards”.

Även om denna läroplanstyp kan uttrycka politiska ambitioner så är den enligt Sivesind m.fl. först och främst skriven för att kunna tjäna som underlag för central utvärdering av skolans arbete, främst med avseende på kunskapsmålen.

Vilken läroplanstyp har Sverige idag?

Sivesind m.fl. placerar Sverige i läroplanstyp 3, den politisk-normerande. Den starka betoningen av värdegrunden ger stöd för en sådan kategorisering. Kategorierna är dock, som nämnts, inte varandra uteslutande och varje land har större eller mindre inslag av flera läroplanstyper. Således kan man säga att Sverige har inslag av alla typer även om typ 3 dominerar. Typ 1 kan sägas förekomma i samband med tillsynsärenden där lagföljden hos skolhuvudmannen prövas. Kursplanerna kan i sin tur anses ha tydliga inslag av typ 2 genom sina avsnitt om ämnenas karaktär och syfte och de krav som ställs på professionell kompetens för att konkretisera kursplanernas generella ämnesbeskrivningar. Utbildningsinspektionen som ska granska skolans inre arbete kan också ses som inslag av typ 1- och typ 2-karaktär.

Delar av kursplanerna - främst de som gäller mål att uppnå och betygskriterier - kan tolkas i termer av standards.⁴⁰ Likaså kan de ökande kraven på att samla in och publicera provresultat - som led i såväl nationell utvärderingsverksamhet som i lokal bedömning av den egna skolans och kommunens prestationer - ses som aktiviteter som närmast ingår i typ 4. Citatet ovan har således påtaglig relevans för de nationella provens roll i dagens svenska skolsystem. Å andra sidan anser Sivesind m.fl. att Sverige tycks vara på väg att ytterligare fördjupa sin inriktning mot typ 3, men då stöder de sig på tankegångar i utbildningsdepartementets skrivelse Samverkande styrning (Utbildningsdepartementet 2001).

Finland sägs för övrigt också tillhöra typ 3 men bedöms vara på väg mot både typ 1 (striktare föreskrifter) och typ 4 (ökad betoning på elevernas kunskapsmål). De norska läroplanerna karaktäriseras som typ 1 och 2, liksom de danska. I de nya danska läroplanerna finns dock även inslag av typ 4.

Svensk kunskapsbedömning under olika läroplaner

Nationella prov, nationella utvärderingar och internationella utvärderingar kan på olika sätt knytas till och motiveras av de läroplanstyper som beskrivits. Varje läroplanstyp genererar sina karaktäristiska instrument.

Lgr 68 och Lgy 70 kan närmast hänföras till läroplanstyp 1. Kunskapsuppdraget stod i centrum och kunskapsinnehållet var väl specificerat i läroplaner och supplement. Genom läroplanens tydligt föreskrivande roll

⁴⁰ Se appendix.

förmedlades det kunskapsstoff som beslutats centralt. Intresset vid kunskapsprövningen var inte primärt riktat mot vad eleverna kunde, eftersom detta redan var föreskrivet. Instrumentens syfte var främst att på ett så korrekt sätt som möjligt särskilja elever och därmed ge ett tillförlitligt underlag för urval till högre utbildningar. Det normrelaterade provsystemet med centrala prov för gymnasieskolan och standardprov för grundskolan var anpassat till denna typ av läroplan.

I och med Lgr 80 minskade centralstyrningen och ökade det lokala inflytandet. SIA-utredningen (SOU 1974:53) innebar att större uppmärksamhet riktades mot skolans inre arbete. Läroplanens innehållsangivelser blev mer allmänna och ställde större krav på lokal uttolkning. Betygssystemet var inte längre strikt normrelaterat med givna procentsatser för olika betyg, även om den femgradiga betygsskalan behölls. De normativa inslagen ökade också och kunskapsuppdraget var inte längre lika allenarådande.⁴¹ Standardproven behölls dock även de, men med mildare föreskrifter om hur resultaten skulle användas. Någon stark betoning lades inte på nationella utvärderingar, men de internationella jämförande studierna hade ökat under 1970- och 80-talen och de svenska resultaten var inte alltid smickrande, i synnerhet inte i matematik som framstod som ett krisämne på 1980-talet.

För gymnasieskolan skedde inte någon motsvarande utveckling utan där innebar övergången från Lgy 70 till Lpf 94 mer eller mindre ett språng direkt från typ 1 till typ 3 utan mellanlandning i typ 2.⁴²

I Lpo 94 och Lpf 94 är kunskapsuppdraget ytterligare nedtonat till förmån för ett mer normativt demokrati- och värdegrundsuppdrag. Decentraliserings-tanken med lokalt friutrymme och deltagande målstyrning är grundläggande. I detta system passar inte det tidigare provsystemet med standardiserade och normrelaterade prov in. I synnerhet inte som kursplaner och betygskriterier, som tidigare nämnts, nu har karaktär av (performance) standards, dvs. verbalt formulerade utsagor om vilka kunskapskvaliteter som skulle uppnås för olika betyg, medan innehållet i ämnena (content standards) ska väljas av lärare och elever gemensamt. Någon föreskrift om det konkreta innehållet i undervisningen finns inte längre. Ett centraliserat nationellt prov med samma innehåll för alla passar alltså inte in i ett system enligt läroplanstyp 3. Här är det i stället lärarens egen kunskapsbedömning, anpassad till det valda stoffet, som är central. Ett nationellt instrument kan då inte bli föreskrivande utan ger endast *exempel* på hur kursmål och kriterier kan tillämpas på ett konkret stoff. Proven blir betygsstödande genom förebildlighet.

⁴¹ Naturligtvis har skolan alltid innehållit starka normativa och värdegrundsrelaterade inslag men de har inte varit tydligt framskrivna i styrdokumentet.

⁴² Här kan Lvux 82 ses som en övergångsform mellan Lgy 70 och Lpf 94, där t.ex. kurssystemet introduceras.

Eftersom inga föreskrifter längre finns om undervisningens genomförande och innehåll (vilket under läroplanstyp 1 implicit antogs garantera kvaliteten genom att föreskrifterna följdes) måste utfallet nu kvalitetssäkras på något sätt. Detta förmodades ske genom lokalt kvalitetsarbete via föreskrifter om skolplan, lokal arbetsplan och kvalitetsredovisning. Något särskilt utarbetat instrument för nationell utvärdering av måluppfyllelsen ingår inte i läroplanstyp 3 och förutsattes inte heller enligt Lpo 94.

Ganska snart visade det sig att systemet med lokal utvärdering och kvalitets-säkring inte fungerade. Kvalitetsredovisningarna var av bristfällig kvalitet eller fanns inte alls. Detta ledde 1998 till införandet av nationella kvalitetsgranskningar. Dessa gällde dock endast ett litet urval av kommuner och behovet av nationell redovisning av måluppfyllelsen ledde 2001 till beslut om att resultat från de nationella proven ska samlas in för samtliga elever i år 9. De ska också publiceras för allmän kännedom.

Samtidigt har beslut fattats om att betyg inte ska sättas på proven utan endast på de olika delarna i proven (gäller svenska/svenska som andraspråk och engelska). Hur dessa delprovsresultat ska relateras till slutbetyg i ämnet anges inte. Det är lärarnas sak att avgöra vilken roll delprovsbetygen ska ha för den slutgiltiga bedömningen. Trots denna oklarhet förväntas delprovsbetygen fungera som nationella underlag för bedömning av måluppfyllelse. En intressant fråga är vilka slutsatser som kan dras av de publicerade resultaten. Vad ska de relateras till? När ska resultaten anses som bra? Hur ska resultaten förstås om slutbetyg och delprovsbetyg visar olika saker?

Man kan sammanfattningsvis säga att de nationella proven (främst i år 9) ska vara betygsstödjande genom exemplifiering samtidigt som de ska fungera som instrument för nationell utvärdering och bedömning av måluppfyllelsen, men då med avseende på vissa delmål.

Det lokalt baserade evalueringsystem som förväntas för ett system enligt läroplanstyp 3 tycks således inte vara tillräckligt ur ett nationellt perspektiv. För att stärka den nationella kontrollen och insynen har inspektion införts, vilket närmast för tankarna till läroplanstyp 1 eller 2, beroende på vad som ska inspekteras. De nationella provens betydelse har samtidigt förskjutits från att vara ett betygsstödjande instrument med fokus på lärarens yrkesutövning, mot att bli ett utvärderingsinstrument för olika administrativa nivåer. Från att vara "kunskapsbedömning *för* lärande" mot att bli "kunskapsbedömning *av* lärande". Från att främst ha en formativ roll mot att ha en summativ. Från att vara kunskapsbedömning enligt typ 3 mot att bli kunskapsbedömning enligt läroplanstyp 4.

De intryck man får vid en tillämpning av den norska typologin på svenska förhållanden är att det finns påtagliga spänningar i systemet. Betoningen i läroplanen ligger på normativa värdefrågor, decentralisering och lokala val av

innehåll och metoder. Evalueringen av ett sådant system förutsätter kraftfulla lokala instrument för kvalitetsgranskning. Sådana finns uppenbarligen inte i den utsträckning staten önskar eftersom ett antal åtgärder vidtagits för att på nationell (och lokal) nivå tydliggöra utfallet av skolans arbete. De initiativ som tagits och den praktik som tar form tyder på att vi i praktiken (om än inte i teorin) är på väg att lämna läroplanstyp 3 för att likt Finland få en tudelning mot typ 1 och 2 - via den förstärkta inspektionen - och mot typ 4 genom den ökande betydelse som de nationella proven ges som indikatorer på målfyllelse, uttryckt i den form av standards som betyg representerar. Genom publiceringen av samtliga skolors prov- och betygresultat bereds vägen för att ställa skolor till svars för resultaten ("accountability"), vilket är typiskt för standardbaserade skolsystem.

Om det enbart gällde att utvärdera skolsystemet på nationell nivå skulle det räcka med att låta utvärderingen gälla ett stickprov av elever, på samma sätt som för de internationella jämförande studierna (PISA, TIMSS, PIRLS osv.). Detta är visserligen internationella instrument för kunskapsutvärderingar baserade på standards (och därmed typ 4), men i ett nationellt perspektiv kan de mycket väl fungera som utvärderingar av kunskapsläget i det svenska skolsystemet med referens till andra länder och till tidigare resultat.

NU 2003 är en svensk urvalsstudie som, även om den inte utvecklats med detta syfte, kan ses som förenlig med ett system baserat på en läroplan av typ 3. Syftet är här mer att förstå variation än att redovisa aggregerade resultat. Det dilemma som kan uppstå i ett sådant typ 3 - system är vad en sådan kunskapsutvärdering ska ha för referenser när det varken finns nationella föreskrifter eller tydliga nationella standards. NU-studien bygger dessutom på instrument som utvecklades 1992 och alltså baseras på Lgr 80, vilket knappast gör bedömningen lättare. Man kan naturligtvis göra jämförelser mellan olika deltagande skolor och mellan resultat 1992 och 2003. Men ur ett uppföljningsperspektiv kan frågan bli vad eleverna ska prestera på nationell nivå för att man ska kunna säga att det är bra eller dåligt.

Betygsfrågan

Sivesind m.fl. snuddar endast vid betygsfrågan i sin beskrivning. Den kan dock inte förbigås i detta sammanhang och det kan vara intressant att diskutera betygens roll i olika läroplanstyper. Sverige har ju som tidigare nämnts rört sig från typ 1 via typ 2 till typ 3 (med inslag av typ 4).

Betygsfrågan har av tradition haft stor betydelse i den svenska skoldebatten och också varit föremål för flera utredningar. Det som är slående ur ett svenskt perspektiv när man granskar den internationella litteraturen inom det här aktuella området är hur liten uppmärksamhet som ägnas åt betyg. I litteraturen om standards är det målen för undervisningen, tydligheten i systemet,

huvudmännens ansvar osv. som betonas. Om betyg sägs mycket lite. Mot detta kan ställas det stora intresse som i Sverige ägnats betygsfrågan genom åren med ett flertal utredningar som följde.⁴³

Perioden med Lgr 62, Lgr 68 (och Lgy 70), som alla kan hänföras till typ 1, var rätt oproblematiske. Betygsskalan var fastställd med normalfördelningen som grund, vilket innebar att staten föreskrev procentsatser för hur stor andel av eleverna som skulle ha respektive betyg. Betygen skulle ange elevernas rangordning men så däremot inget om vad de kunde.

Likvärdigheten vilade på strikt standardiserade normrelaterade prov som styrde betygsnivå och spridning i respektive klass. Däremot betonades att de inte styrde den enskilde elevens betyg. Fördelningen inom klassen överläts till läraren men medelvärde för slutbetygen fick inte avvika från medelvärdet på provbetygen med mer än ett angivet värde. Om så var fallet krävdes en skriftlig motivering till avviken. Lärarens inflytande över betygssättningen var förhållandevis litet och den centrala styrningen påtaglig.

För de ämnen som inte hade nationella prov gällde att inte heller de slutbetygen fick avvika mer än ett angivet värde från värdet på ett angivet nationellt prov som ansågs närliggande.

I och med Lgr 80 och övergången till ett mer typ 2 - liknande system blev betygssystemet i grundskolan mindre strikt. Föreskriften om att en viss procentsats av eleverna skulle ha respektive betyg mildrades och i Lgr 80 angavs endast en ungefärlig fördelning.

Betygen skall ges i en femgradig skala, där medelbetyget är tre. Någon given procentsats för de olika betygsgraderna skall inte finnas. Normalt skall dock antalet fyror och tvåor i en klass vara fler än antalet femmor respektive ettor. Medelbetyget tre gäller för samtliga elever. För den enskilda klassen kommer däremot medelbetygen att kunna avvika från riksgenomsnittet. Standardprov ställs till skolornas förfogande som riktningsgivare för betyget tre i svenska, matematik och engelska. (sid 39).

⁴³I Finland finns t.ex. inga nationella prov för betygssättning i grundskolan utan endast utvärderingar baserade på stickprov (där för övrigt inga enskilda skolors resultat publiceras). Vid ett PISA-möte våren 2002 ställdes en fråga hur man i Finland visste att man hade ett rättvist och likvärdigt betygssystem. Svaret var att det har man inte och uppenbarligen sågs inte detta som något att bekymra sig för. Det låga intresset för betyg betyder dock inte att rättvisefrågor är ointressanta i andra länder. I USA är t.ex. "fairness" en stor fråga, men då gäller det i huvudsak olika typer av prov, examensprov, intagningsprov, urvalsprov, certifieringsprov etc., och i mindre utsträckning betyg som sällan har den betydelse de har i Sverige. En annan iakttagelse är för övrigt att den i svensk retorik mycket frekventa användningen av begreppet kvalitet i olika kombinationer inte heller har någon tydlig motsvarighet i den internationella litteraturen om läroplaner, standards, utvärdering och kunskapsbedömning. Måhända är det en retorik som främst lämpar sig för ett typ 3-system.

Här har alltså en uppluckring av det normrelaterade betygssystemet skett genom att betygsfördelningen inte längre styrs från nationell nivå annat än i mycket grova drag. Betygens fördelning har överlåtits till lärarens professionella omdöme. Detta kan sägas vara i linje med ett av grunddragen i läroplanstyp 2, nämligen att i förlitan på kompetent personal mer betona grundläggande principer för skolans arbete och i mindre grad detaljföreskriva vad som ska göras, och hur det ska göras. De nationella provens roll blir reducerad i ett sådant system, men kan fortfarande fungera som riktningssgivare för nivån. Likvärdigheten i betygssättningen försvagas när tydliga riktlinjer finns för endast ett av de fem betygen, nämligen medelbetyget 3.

Den läroplanstyp som innebär de största problemen för en likvärdig betygssättning torde vara läroplanstyp 3. Här är det de politiskt normerande värdena som är centrala medan kunskapsuppdraget endast beskrivs i allmänna termer. Den konkreta utformningen av innehåll och arbetsformer överläts till den individuella läraren (och eleverna). I den svenska versionen beskrivs målen på två nivåer, mål att sträva mot som ska ligga till grund för undervisningens uppläggning, och mål att uppnå som anger vad den enskilda eleven ska uppnå. De senare målen kräver dock, liksom betygskriterierna, lokal konkretisering innan de kan tillämpas.

Det finns minst två problem förknippade med betygssättning i ett system av typ 3, i varje fall i den svenska versionen. Det första gäller den grundläggande frågan vilken betydelse demokratimål och värdegrundsmål ska ha för betygssättningen. Det andra gäller likvärdigheten.

Värdegrundsmål och betyg

När det gäller värdegrundsmålen roll i betygssättningen kan problemet ställas på sin spets med t.ex. följande fråga. "Kan en elev med uttalat rasistiska uppfattningar få MVG i samhällskunskap?"

Det är ingen som helst tvekan om att rasistiska uppfattningar strider mot läroplanens värdegrund. Däremot är det svårt att finna att de strider mot mål att uppnå. Om rasistiska uppfattningar utifrån värdegrunden bedöms som betydelsefulla för betygssättningen, vilken betydelse ska de då ha? Kan eleven i stället för MVG få VG - eller G? Fortfarande står ju elevens uppfattningar i strid mot värdegrunden. Eller ska man gradera de rasistiska eller antidemokratiska uppfattningarna, så att om man bara är lite rasistisk eller lite antidemokratisk kan man få VG. Är man lite mer rasistisk eller antidemokratisk får man G, osv. Ska man med andra ord utforma betygskriterier för vilken grad av rasistiska och antidemokratiska uppfattningar som kan accepteras för olika betyg?

Eller ska man helt enkelt säga att om man överhuvudtaget uttrycker rasistiska uppfattningar kan man inte få något betyg i samhällskunskap? Men

då blir nästa fråga: Kan en elev som uttrycker rasistiska värderingar få MVG i historia, eller i biologi, i matematik, eller i något annat ämne överhuvudtaget? Värdegrundsmålen gäller ju oberoende av ämne.

Den mest rimliga slutsatsen måste vara att värdegrundsfrågorna lämnas utanför betygssättningen. Moralisk-etiska frågor lämpar sig inte för gradering eller bedömning i betygstermer. Frågorna måste givetvis behandlas i skolorna men om de läggs till grund för betygssättningen kommer elever snabbt att lära sig att uttrycka de politiskt korrekta uppfattningarna, oberoende av vad de egentligen tycker. Men den typen av opportunism kan i sin tur knappast vara i linje med skolans värdegrundsmål.

Likvärdig betygssättning

Det andra problemet avseende betygssättning i läroplanssystem av typ 3 gäller likvärdigheten i betygssättningen.⁴⁴ I detta system är den vaghet som framträder i typ 2 ytterligare förstärkt. Nationella prov ska användas men *hur* de ska användas anges inte på något tydligt sätt. Betygssättningen är överlämnad till den enskilda läraren och till de lokala aktörerna. (När det gäller betygssättningen är dock det svenska systemet, som tidigare nämnts, inte renodlat enligt typ 3 utan innehåller betydande inslag av typ 4 i form av "performance standards").

Likvärdigheten är dock problematisk. Skolverkets kvalitetsgranskning om betyg (Skolverket, 2000), Stockholm stads skolinspektörers rapporter och andra lokala rapporter tyder på att det finns betydande brister i likvärdigheten. Skolverkets panelstudier visar emellertid att många lärare själva tycker att de förstår målen och kriterierna och att de är tydliga. Det finns ingen anledning att betvivla att de som säger detta menar vad de säger. Problemet är snarare att det inte är säkert att olika lärare som tycker att mål och kriterier är tydliga sinsemellan är eniga om tolkningen. Så länge den egna tolkningen inte konfronteras med alternativa tolkningar framstår den lätt som tämligen oproblematisk.

Det samtalsbaserade system vi har, där tolkningen av mål och kriterier förutsätter ett ständigt pågående professionellt samtal, ställer stora krav på lärarna och skolorna, inte minst med avseende på den tid som måste avsättas. Ett system, som typ 3, som alltså ska förena kraven på lokal målutformning med nationell likvärdighet kräver förutsättningar i form av såväl arenor som tid för ett ständigt fortlöpande professionellt och kollektivt tolkningsarbete.

⁴⁴ Med likvärdighet avses att likvärdiga kunskaper ska ge likvärdiga betyg. Begreppet likvärdighet har annars i den offentliga retoriken genomgått en betydelseförskjutning från att främst ha avsett de yttre generella förutsättningarna till att gälla den enskilda individens förutsättningar, dvs. från en strävan att alla skolor skulle erbjuda samma förutsättningar, till en strävan att alla elever ska erbjudas det stöd som behövs för att de som individer ska uppnå målen.

Sådana förutsättningar finns uppenbarligen inte i tillräcklig utsträckning och likvärdigheten framstår därmed i dagsläget närmast som ett fjärran mål att sträva mot.

Men likvärdigheten är viktig. Betygens betydelse för t.ex. möjligheterna att välja gymnasieskola (eller högskoleutbildning om det gäller gymnasiet) gör givetvis att rättvis- och likvärdighetsfrågor är ständigt aktuella bland lärare, elever, föräldrar m.fl. De nationella proven förväntas av många fungera som en normerande faktor - inte minst som en följd av att de flesta vuxna själva gått i en skola med normerande prov - men som tidigare visats är provens betygsstödjande roll inom ramen för ett system av typ 3 i huvudsak att fungera som förebild och exempel för lärarens egna klassrumsbaserade bedömningar.

När det gäller läroplanstyp 4 så finns som redan nämnts inslag i det svenska systemet som kan hänföras till denna kategori. Mål att uppnå och betygskriterierna kan karaktäriseras som standards. Syftet med dessa svenska standards är dock inte att ligga till grund för utvärderingen av skolsystemet (det har i varje fall inte varit det primära syftet) utan att ligga till grund för lärarnas översättning av de nationella målen och betygskriterierna till lokala konkretiserade motsvarigheter. Det är i denna översättningsprocess som det är svårt att uppnå likvärdighet. Där kan de nationella proven fylla en viktig funktion för de ämnen som har sådana. Men frågan är vad som sker i ämnen som inte har nationella prov.

Även om läroplanstyp 4 framför allt syftar till att formulera standards för utvärdering av det nationella utbildningssystemet så är det givetvis möjligt att utforma tydliga standards som också kan ligga till grund för betygssättning av enskilda elever. Det svenska systemet är dock inte tydligt i detta avseende eftersom det skulle stå i strid med principen om den lokala målutformningen.

I dagens spänningsfyllda svenska system som i teoretiskt hänseende i huvudsak hör hemma i läroplanstyp 3 men som har starka rötter i läroplanstyp 1 (inte minst hos föräldrar och andra vuxna) och som på central nivå rör sig mot läroplanstyp 4, är det förstäeligt om olika aktörer har olika uppfattningar om det nationella provsystemets utformning och syfte.

I sammanfattning skulle ovanstående resonemang innebära

att proven av många avnämare förväntas genomföras under de standardiserade former och utifrån ett föreskrivet kursinnehåll, vilket gällde för de tidigare normrelaterade proven, och att de därmed ska ge inbördes jämförbara provresultat som direkt kan styra betygssättningen (typ 1),

att proven förväntas tjäna som förebilder för lärarnas egna klassrumsbedömningar medan de aktuella provresultaten kan vara missvisande på grund av annat val av stoff än det i provet ingående (typ 3),

att provresultat förväntas kunna aggregeras och publiceras på såväl nationell

som lokal nivå för att tjäna som underlag för att bedöma skolornas måluppfyllelse och de ansvarigas insatser (typ 4).

Dessa förväntningar är inbördes svårförenliga inom ramen för ett enda instrument och provens roll blir därmed oklar. Det är osäkert om proven under rådande regelsystem fungerar tillfredställande i något av de tre avseendena.

Den rimliga slutsatsen av ovanstående resonemang blir att den nationellt organiserade kunskapsbedömningens syften måste preciseras. Först när detta är gjort kan provsystemet utformas på ett konsekvent och ändamålsenligt sätt.

LÄROPLANSTYP

1. Formellt reglerande

- Föreskrivande lagtext som fastställs av jurister
- Preciserar vilka kunskaper som ska förmedlas
- Tillsynen fokuserar om det föreskrivna stoffet förmedlas
- Ingen utvärdering av elevens kunskaper
- Lgr 62, Lgr 69, Lgy 70
- Strikt normrelaterat prov- och betygssystem

2. Auktoriserande och innehållsbeskrivande

- Centralt angivna premisser för innehåll, skriven av både jurister och pedagoger
- Innehåller grundläggande principer om ämnets struktur, undervisningsmetodik och lämplig tvärvetenskaplig koppling. Ej lika tydlig regelsyrning, förutsätter professionella lärare
- Anger ej vad eleverna ska kunna. Fokus på undervisningen, ej dess resultat
- Måttligt intresse för utvärdering
- Lgr 80, Lvx 82
- Normrelaterat prov- och betygssystem men inga fastställda procentsatser för olika betyg

3. Politiskt normerande

- Policydokument med betydande del normerande utsagor om värdefrågor. Forskare viktiga i läroplansskrivningen
- Målstyrningstranken viktig liksom decentralisering och lokalt initierat utvecklingsarbete. Lokal måltolkning
- Mål- och resultatsyrning med stark lokal prägel och krav på egen kvalitets-säkring
- Utvärdering en lokal angelägenhet
- Lpf 94, Lpo 94
- Mål- och kunskapsrelaterat prov- och betygssystem

4. Standardiserande för central utvärdering

- Har ej status som förordning och saknar föreskrifter om undervisningsinnehåll. Har dock tydliga standards för vad eleverna ska kunna och kan därmed ses som en form av nationell mål- och resultatstyrning
- Primärt skriven som underlag för central utvärdering av målluppfyllelse, ofta kopplad till "accountability", dvs. offentliggjort lokalt resultatansvar
- Ingen svensk läroplan med denna inriktning. Totalinsamling och offentliggörande av provresultat och betygss Statistik på skolnivå är dock i enlighet med denna typ

5. Några avslutande frågeställningar

Hur ska man då se på provsystemet och dess roll i skolsystemet? Ger det en bra konkretisering av de nationella kursmålen och betygskriterierna? Bidrar det till en rättvis och likvärdig betygssättning? Är provsystemet ett bra stöd för läraren i hans eller hennes förståelse av elevernas lärande? Hänger provsystemets olika delar samman? Är budskapen klara och tydliga? Ger provsystemet ett bra underlag för att bedöma kunskapsläget och kunskapsutvecklingen i landet? Är provsystemet med andra ord av hög kvalitet?

Signaler

Det finns vissa svärförenliga signaler. Proven i år 9 och kursproven i kärnämnesskurserna och de avslutande karaktärsämnesskurserna i engelska, matematik och svenska samt svenska som andraspråk är obligatoriska för lärarna att använda. Det är ett tydligt budskap. Men hur resultaten ska användas är helt och hållet en fråga för den enskilda läraren, om man inte lokalt bestämt något annat. Signalen blir: du måste göra proven men vad du gör med resultaten är din ensak. Det är inte ett tydligt budskap.

Proven ska konkretisera kursplaner och betygskriterier. Det finns inga skäl att tro att de inte gör det. Proven får genomgående goda betyg av såväl lärare som externa granskare. De har väl genomarbetade uppgifter och utförliga och nyanserade bedömningsanvisningar. De är föredömliga kommentarmaterial av hög kvalitet. Men de hemligstämplas i tio år.

Kvalitet

Provsystemets kvalitet kan som nämndes inledningsvis betraktas ur olika perspektiv. Ett är att utgå från vad användarna tycker. Ett annat är att bedöma proven som fristående instrument. Ett tredje om provsystemet uppfyller sina syften.

Med utgångspunkt i den senare uppdelningen blir den generella bedömning att själva proven är av hög kvalitet. Det gäller deras kvalitet som uttolkare av kursplaner och betygskriterier. Det gäller deras kvalitet som stöd för läraren i klassrumsarbetet. Även de diagnostiska materialen bedöms fungera väl.

Lärare, rektorer och elever förefaller därtill nöjda med proven. Av de enkäter som genomförts finns det anledning tro att lärarna tycker att proven på ett tydligt sätt klargör vilka kunskapskvaliteter som olika betyg representerar och att proven i huvudsak bekräftar lärarnas egna bedömningar av elevernas kunnande. Och så är det ju om man ser på statistiken i kapitel 3, cirka 70-80 procent av eleverna har samma slutbetyg och provbetyg. De flesta verkar med andra ord nöjda med de nationella proven och hur de fyller sin uppgift.

Därmed kunde man kanske slå sig till ro, om det inte vore för frågan om provens roll för en rättvis och likvärdig betygssättning. Skolverkets

kvalitetsgranskningar och olika tillsynsuppdrag, liksom inspektörsrapporter från t.ex. Stockholms stad har gett anledning till tvivel på hur likvärdiga betygen egentligen är. Kapitel 3 reser också ett antal frågor i samma riktning. Är således betygssystemet likvärdigt och rättvist?

Likvärdighet och rättvisa

Den mest närliggande slutsatsen när det gäller frågan om likvärdighet och rättvisa i betygssystemet och de nationella provens roll i sammanhanget, är att något säkert svar inte kan ges. Det tycks dock för närvarande finnas klara indikationer på att det finns brister i likvärdigheten. Slutsatsen blir att vi har ett betygssystem där likvärdigheten och rättvisan kan ifrågasättas.

Hur kan då lärarna och rektorerna vara nöjda med proven om mycket talar för att de inte resulterar i att betygssättningen blir rättvis och likvärdig? Resultaten i kapitel 2 visar att lärarna (i grundskolan) anser att proven fyller sina syften, däribland att stödja en likvärdig och rättvis betygssättning. Inte heller i övrigt framförs några tydliga signaler från lärarhåll att man inte är tillfreds med den egna betygssättningen. Till detta kan finnas flera förklaringar. En kan vara att man tycker sig ha en god förståelse för hur betygsriterierna ska tolkas och vilka kunskaper eller kunskapskvaliteter olika betyg motsvarar. Det tycker man kanske på skola A, skola B och skola C och alla är nöjda. Kanske har man inom respektive skola kommit fram till någon form av konsensus i sina tolkningar, eller kanske varje lärare sköter sin egen betygssättning utan inblandning från kollegor. Allt fungerar väl så länge man inte behöver konfronteras med de andra lärarnas eller skolornas tolkningar, dvs. så länge man inte samråder med varandra om tolkningen av betygsriterierna. Sådant görs i liten utsträckning enligt t.ex. Skolverkets kvalitetsgranskningar, och därmed framträder inte tolkningsskillnaderna. Frid råder.

Men vad händer då när de nationella proven dyker upp? I många fall visar de enligt kapitel 3 andra resultat än de som den egna bedömningen gett. Vilka resultat väger då tyngst, provbetyg eller egna bedömningar? Uppenbarligen finns det skillnader mellan ämnena. I engelska varierar bedömningen mellan olika skolor, ibland blir slutbetyget högre än provbetyget, ibland lägre. I matematik är bilden mer entydig även om variationen även i det fallet är betydande. Men hur den enskilde läraren diskuterar när han eller hon ska ta ställning till elevernas provresultat vet vi inte. Vi vet inte heller hur, eller i vilken utsträckning, frågan diskuteras på rektorsnivå eller kommunnivå. Detta är en brist.

I matematik tycks man lita mer på den egna bedömningen. Eller gör man inte det? Finns det andra förklaringar till skillnaden mellan provbetyg och slutbetyg än att vissa lärare inte bryr sig om provbetygen? Som visats i kapitel 3 finns det ett antal mer eller mindre rimliga förklaringar till att betygen kan

vara olika och återigen blir svaret att sådana avvikelser inte kan bedömas om man inte känner till de lokala förhållandena. Om man tror på detta är det inte rimligt i ett skolsystem med mål- och resultatstyrning av svensk modell att postulera att endast en viss avvikelse är acceptabel. Relationen mellan provbetyg och slutbetyg måste bedömas lokalt.

Även ur ett uppföljningsperspektiv är ett mekaniskt insamlande av provbetyg och slutbetyg föga meningsfullt om inte relationen mellan de olika betygen kan kommenteras och diskuteras. Vilket av betygen ska ses som det som bäst beskriver måluppfyllelsen? Om provbetyg väljs kommer vissa skolor att framstå i bättre dager, om i stället slutbetyg väljs blir det andra skolor som verkar mer framgångsrika. Återigen blir slutsatsen att redovisningen av betyg måste kompletteras med annan information och detta kan endast göras lokalt.

Att likvärdiga och rättvisa betyg är viktiga torde ingen förneka. I synnerhet när möjligheten till attraktiva högre utbildningar kan hänga på en decimal i betygsmedelvärdet är det naturligtvis viktigt att betygen är så rättvisa och likvärdiga som möjligt.

Likvärdighet

Men vad innebär det då att betyg ska vara likvärdiga och att de ska vara rättvisa? Likvärdighetsbegreppet har i skolan utvecklats från att främst ha syftat till att ge olika grupper samma förutsättningar att ta del av utbildning. Enhets-skolan, grundskolans utbyggnad, en gymnasieskola för alla, komvux osv. kan alla ses som led i en sådan strävan efter likvärdighet på gruppnivå. Man kan se en sådan likvärdighet som ett inslag i den storskaliga sociala ingenjörskonsten.

Efterhand har dock likvärdighetsbegreppet alltmer kommit att bli en del i det personliga projektet. Idag handlar inte likvärdighet bara om att alla ska ha samma förutsättningar utan snarare om att var och en ska ges det stöd eller de förutsättningar han eller hon behöver. En likvärdighet som innebär åt var och en efter behov.

Denna begreppsfröskjutning är kanske svår att tillämpa på betyg och betygssättning. De flesta torde med likvärdig betygssättning mena att två personer med samma betyg ska ha samma kunskaper, vilket förefaller vara en rimlig tolkning. Eller gör det inte det? Vad innebär "samma" kunskaper? Betyder det att två elever med samma betyg ska kunna precis samma saker (inom vissa rimliga gränser)? Eller kan de kunna olika saker som har lika värde, det vill säga ha kunskaper som är likvärdiga men olika, som uttrycker samma kunskapskvaliteter men om olika saker? Och kan då samma prov ge båda likvärdiga förutsättningar att visa sina olikformiga men lika kunskapskvaliteter? Är det med andra ord mer rättvist att bedöma samma måluppfyllelse med samma eller med olika instrument?

Rättvisa

Vad innebär en rättvis betygssättning? En närliggande tolkning är att det handlar om att en elevs betyg verkligen ska spegla elevens kunskaper och kunskapskvaliteter så som de uttrycks i skolans styrdokument. Här uppstår då två tänkbara svårigheter, dels att tolka styrdokumentet på ett "likvärdigt" sätt, dels att bedöma eleven på ett "rättvist" sätt. Problemen med tolkningen av styrdokument har behandlats i andra sammanhang i utredningen och behöver inte upprepas här. Men den rättvisa bedömningen kan vara värd några ord.

Att bedöma någons kunskaper är naturligtvis en mycket grannliga uppgift, att därtill göra det på ett rättvist sätt är än svårare. En lärare kan rimligtvis inte bedöma annat än en elevs utsagor, muntliga eller skriftliga, eller elevens handlingar. Ett traditionellt sätt att försöka skapa rättvisa är att på olika sätt standardisera bedömningsituationen. Till exempel genom att föreskriva att alla ska genomföra vissa uppgifter under vissa givna förhållanden. I provsammanhang innebär det att alla gör samma prov, att alla får samma tid på sig, att inga hjälpmedel får användas (annat än vissa föreskrivna), att samtal med andra provdeltagare är otillåtet. Och givetvis är kontakt med världen utanför provsalen förbjuden.

I detta slutna rum ska eleverna genomföra ett antal uppgifter eller lösa ett antal problem. Det vill säga villkoren för att genomföra uppgiften avviker fullständigt från det sätt på vilket man löser problem i den "verkliga" världen (dvs. världen utanför provsalen). Där är det naturligtvis en värdefull kompetens att kunna utnyttja hjälpmedel och att ha ett nätverk av kunniga kontakter som kan rådfrågas. Är det då rättvist att pröva måluppfyllelsen under sådana standardiserade villkor? Ger resultaten av denna standardiserade och "likvärdiga" provningsprocess en rättvis bild av vars och ens måluppfyllelse om man med måluppfyllelse avser kunskapskvaliteter som ska kunna omsättas i ett kompetent agerande i ett socialt sammanhang?

Slutsatser?

Prov behöver finnas. Stora grupper behöver ibland provas i ett eller annat avseende. Av praktiska skäl kan det då vara nödvändigt att genomföra prov. Det kan också vara viktigt att använda prov för att få en generell bild av kunskapsläget för olika grupper. Men man kan ställa sig tveksam till hur bra verktyg prov givna under de ovan beskrivna villkoren är för att avgöra måluppfyllelse hos och betyg hos den enskilda eleven. Tveksamheten behöver inte betyda att proven i sig inte är bra. Den baseras på att den artificiella miljö i vilka de genomförs inte ger alla individer samma förutsättningar att visa sitt kunnande. Den baseras också på att de resultat som erhålls inte fångar in väsentliga egenskaper som förmåga att på ett kreativt sätt utnyttja olika hjälpmedel (och inte bara den tillåtna formelsamlingen eller lexikonet), eller att med hjälp av andra människor söka sig fram till svar.

Vad som är likvärdigt och rättvist låter sig således inte på något enkelt sätt fångas in genom att alla ges samma förutsättningar och genom att alla genomför ett prov under exakt lika villkor. Att föreskriva att ett standardiserat provresultat är det mest likvärdiga och rättvisa sättet att bedöma och betygssätta en människa är en alltför förenklad syn på vad rättvis och likvärdig bedömning och betygssättning innebär.

Så vad är då en mer rättvis och likvärdig betygssättning? Ett nödvändigt villkor med tanke på den komplexa målbilden är att bedömningen av en elevs kunnande görs av en kvalificerad bedömare som till sin hjälp har olika former av underlag, varav naturligtvis skriftliga och muntliga utsagor producerade under standardiserade villkor kan utgöra ett. Men det sistnämnda får inte vara det enda underlaget (och ska inte heller vara det enligt gällande läroplan). Om olika elever med samma kunskaper ska bedömas på samma sätt av olika lärare måste det dock finnas någonting tydligt att förhålla sig till vid betygssättningen. Även om läraren har en mycket god bild av vad en elev kan så blir betygssättningen otillförlitlig om han eller hon inte förstår vad som avses i de nationella styrdokumenterna på samma sätt som andra lärare.

Det finns alltså två poler i bedömningen. Läraren måste få en så god bild som möjligt av elevens kunnande och läraren måste dela det professionella kollektivets uppfattning av innebörden i det som elevens kunnande ska relateras till, dvs. mål och betygskriterier. De nationella proven kan vara viktiga verktyg i båda avseendena, men de kan knappast bära hela bördan. Elevens resultat på provet måste kompletteras med lärarens kvalificerade bedömning. Och provkonstruktörernas tolkning av de nationella styrdokumenterna måste kunna granskas, bedömas och analyseras utifrån rimligt tydliga nationella styrdokument. De nuvarande styrdokumenterna bör kompletteras med exemplifierande kommentarmaterial som kan ligga till grund för såväl konstruktionen av nationella prov som lärarens egna bedömningar i det löpande arbetet.

Ett enda instrument kan inte uppfylla alla syften som läggs på provsystemet. Det är nödvändigt att inom systemets ram använda olika instrument för olika syften. Endast på det sättet kan det nationella provsystemet bli av hög kvalitet när det gäller de olika syften det har: att stödja likvärdig och rättvis betygssättning, att tydliggöra styrdokumentens kunskapssyn, att ge underlag för uppföljning av resultat på olika nivåer och att stödja lärarna så att elevernas lärande blir det bästa möjliga.

Att få likvärdighet och rättvisa i betygssättningen är således ingen enkel process. Samtidigt används betyg för olika former av urval. Ambitionen måste då vara att betygen ska vara så jämförbara som möjligt. I det nuvarande systemet baseras slutbetyget i provämnena dels på resultat på de nationella proven, dels på lärarnas bedömningar. Det senare innebär både att bedöma de delar som inte provas på proven och att bedöma vilken roll de nationella

proven ska ha för betygssättningen. I svenska och engelska, där provbetyg inte finns idag (läsåret 2003/2004), innebär det dessutom att avgöra vilken roll de olika delproven ska ha.⁴⁶

Detta är ett system som gör betyg svåra att jämföra eftersom någon gemensam princip för hur lärarbedömning och provresultat ska sammanfattas i ett betyg inte finns. Delvis är detta ofrånkomligt i det rådande systemet där ett lokalt friutrymme ska finnas för att på bästa sätt främja elevens lärande. Samtidigt har dock betygen stor betydelse för elevernas framtida möjligheter. Ambitionen måste vara att i möjligaste mån skapa underlag för jämförelse utan att för den skull skapa total likformighet och därmed inskränka möjligheterna till att skapa goda lokalt förankrade lärandemiljöer.

Det är dock viktigt att inte tolka ovanstående som att relationen mellan betyg på nationella prov och slutbetyg ska vara centralt fastlagd. Målet för skolans verksamhet, att skapa så goda lärandemiljöer som möjligt, får inte glömmas. Att ge proven en roll som liknar examensprov skulle likrikta undervisningen på ett sätt som står i uppenbar strid mot de nationella styrdokumentens. De slutliga betygen ska alltså i enlighet med styrdokumentens skrivningar sättas av läraren, men man kan kräva av läraren att han eller hon redovisar hur resultaten på de nationella proven bedömts vid den slutliga betygssättningen. Genom att betygen på proven erhålls på samma sätt för alla elever kan de utgöra en gemensam referenspunkt för diskussionen om förhållandet mellan provbetyg och slutbetyg.

Någon fullständig likvärdighet och rättvisa lär aldrig nås när det gäller något så komplext som att bedöma människors kunnande, men det måste vara ett mål att ständigt sträva mot.

⁴⁶ Från och med läsåret 2004/2005 kommer som tidigare nämnts provbetyg att återinföras.

REFERENSER

- American Educational Research Association m.fl. (1999) *Standards for Educational and Psychological Testing*. Washington DC.
- CITO. (2001). *Cito group, Netherlands National Institute for Educational Measurement*. http://www.citogroep.nl/e_cens/our_international_projects/Capability_Statement_March
- Englund, T. (1986). *Curriculum as a political problem: Changing educational conceptions, with special reference to citizenship education*. Lund: Studentlitteratur.
- ETS. (2000). *ETS standards for quality and fairness*. Educational testing service. Princeton, New Jersey. <http://www.ets.org/download.html>
- GAO. (2003). *Characteristics of test will influence expences; information sharing may help states realize efficiencies*. www.gao.gov/cgi-bin/getrpt?GAO-03-389
- Linde, G. (2003). *Kunskap och betyg*. Lund: Studentlitteratur.
- Lundgren, U, P. (1979). *Att organisera omvärlden. En introduktion i läroplans-teori*. Stockholm: Liber.
- Marklund, S. (1987). *Skolsverige 1950-1975 Del 5: Läroplaner*. Stockholm: Utbildningsförlaget
- Mullis, I, V, S, Martin, M, O, Kennedy, A, M & Flaherty, C, L. (2002). *PIRLS 2001 Encyclopedia*. <http://pirls.bc.edu>
- Popham, J. (2002b). *Implementing ESEA's testing provisions, Guidance from an independent comission's requirements*. www.aasa.org/issues_and_insights/issues_dept/Commission_Report_Book.pdf
- Rebarber, T. & McFarland, T, W. (2002). *Estimated cost of the testing requirements in the No Child Left Behind Act*. www.schoolreport.com/AWNCLBTestingCostsStudy.pdf
- Vallberg Roth, A-C. (2001). *Läroplaner för de yngre barnen. Utveckling från 1800-talets mitt till idag. Pedagogisk forskning i Sverige, årg 6 nr 4 s 241-269*.
- Sivesind, K, Bachmann, K & Afsar, A, (2003) *Nordiske læreplaner*. Oslo: Læringssenteret
- Skolverket. (2000). *Betygssättning, nationell kvalitetsgranskning*. Stockholm: Fritzes kundservice.
- Skolverket. (2000). *Grundskolan, kursplaner och betygsriterier*. Stockholm: Fritzes kundservice.
- Skolverket. (2001). *Bedömning och betygssättning, kommentarer med frågor och svar*. Stockholm: Skolverket.
- Skolverket. (2004). *Internationella studier under 40 år. Svenska resultat och erfarenheter*. Stockholm: Fritzes

Skolverket. (2004). *Prövostenar i praktiken*. Grundskolans nationella provsystem i ljuset av användares synpunkter. Stockholm: Fritzes
SOU 1974:53. *Skolans arbetsmiljö*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.
Stern, P. (1999).
Effekter av ämnesprov i år nio. Skolverket (dnr 97:2218).
Tobiassen, J & Thomassen, E. (2000). *Det nationella provsystemet – sett med norske öyne*. Intern rapport till Skolverket. Stockholm: Skolverket
Utbildningsdepartementet. (2001). *Samverkande styrning. Om läroplanerna som styrinstrument*. Ds 2001:48. Stockholm: Fritzes offentliga publikationer.



Skolverket

www.skolverket.se