De nationella proven och deras effekter i årskurs 6 och 9

– en intervjustudie med elever, lärare och skolledare

Författare: Cecilia Arensmeier, Jenny Bonnevier, Eric Borgström, Ann-Sofie Lennqvist-Lindén, Christian Lundahl, Per Nilsson, Bodil Sundberg, Marcus Sundhäll, Daroon Yassin, Frida Wetterstrand

Förord

Den här intervjustudien är genomförd utifrån ett uppdrag från Skolverket att utvärdera de nationella provens effekter på lärare och skolans arbete i grundskolans årskurs 6 och 9. Det har gått drygt tio år sedan Skolverket gjorde en liknande utvärdering och under denna tid har mycket hänt med provsystemet och de sammanhang där proven och provresultaten används. I förståelsen av de nationella provens effekter i skolan är det viktigt att fokusera på genomförande och hur proven tas emot i den praktik de används. Syftet med den här studien är därför att undersöka hur lärare, rektorer och elever tar emot och använder de nationella proven.

Bakom studien står en grupp på tio personer vid Örebro universitet som sammantaget representerar alla de ämnesområden inom vilka de nationella proven i grundskolan genomförs. Hela projektgruppen har varit delaktig i alla delar av studien; planering, genomförande och analyser för att i största möjliga mån stärka giltigheten i beskrivningen och analysen av nuläget. Projektgruppen svarar också gemensamt för de perspektiv, tolkningar och värderingar som framförs i rapporten.

Projektgruppen vid Örebro universitet: Christian Lundahl (vetenskaplig ledare): Institutionen för humaniora, utbildnings- och samhällsvetenskap; Jenny Bonnevier (projektledare): Institutionen för humaniora, utbildnings- och samhällsvetenskap. Cecilia Arensmeier: Institutionen för humaniora, utbildnings- och samhällsvetenskap; Eric Borgström: Institutionen för humaniora, utbildnings- och samhällsvetenskap; Ann-Sofie Lennqvist-Lindén: Institutionen för humaniora, utbildnings- och samhällsvetenskap; Per Nilsson: Institutionen för naturvetenskap och teknik; Bodil Sundberg: Institutionen för naturvetenskap och teknik; Marcus Sundhäll: Institutionen för naturvetenskap och teknik; Daroon Yassin: Institutionen för humaniora, utbildnings- och samhällsvetenskap, Frida Wetterstrand, Institutionen för naturvetenskap och teknik.

Projektledare vid Skolverket har varit Monica Zetterman. Karin Hector Stahre, Eva Wirén och Jonas Sandqvist har bidragit med värdefulla synpunkter på arbetet.

Christian Lundahl
Professor & Vetenskaplig ledare
Örebro universitet

Jenny Bonnevier
Lektor & Projektledare
Örebro universitet

Innehållsförteckning

1. Inledning ... 6
1.1 Bakgrund ... 6
1.2 Syfte och frågeställningar ... 6
1.3 Teoretiska perspektiv på nationella prov ... 7
1.3.1 Syften med nationella prov ... 7
1.3.2 Validitet och reliabilitet i prov och bedömning ... 9
1.4 Material ... 12
1.4.1 Urval och materialinsamling ... 12
1.5 Rapportens disposition ... 13
2. De undersökta skolorna ... 15
2.1 A-skolan ... 15
2.2 B-skolan ... 16
2.3 C-skolan ... 16
2.4 D-skolan ... 18
2.5 E-skolan ... 19
2.6 Sammanfattning ... 21
3. Från förberedelser till bedömning ... 22
3.1 Att förbereda proven ... 22
3.1.1 Ämnesskillnader ... 24
3.1.2 Årskursskillnader ... 28
3.1.3 Elevperspektiv ... 29
3.1.4 Skolledarperspektiv ... 30
3.2 Att genomföra proven ... 31
3.2.1 Ämnesskillnader ... 33
3.2.2 Elevperspektiv ... 36
3.2.3 Skolledarperspektiv ... 36
3.3 Att bedöma elevernas provprestationer ... 37
3.3.1 Ämnesskillnader ... 44
3.4. Sammanfattning ... 46
4. Provens utformning ... 48
4.1 Innehåll och uppgiftsformer ... 49
4.1.1 Provens krav på läs- och skrivförmåga ... 51
4.1.2 Glapp mellan uppgift och bedömningskriterier ... 53

4.2 Svårighetsgrader i olika ämnesprov ... 54
4.3 Olika ämnesprovs längd och omfattning ... 57
4.3.1 Skillnader mellan årskurser ... 60
4.3.2 Elevperspektiv ... 60
4.3.3 Skolledarperspektiv ... 62
4.4 Bedömningsanvisningar ... 63
4.4.1 Svensk- och engelsklärare om bedömningsanvisningarna ... 64
4.4.2 Matematiklärarna om bedömningsanvisningarna ... 65
4.4.3 SO- och NO-lärarna om bedömningsanvisningarna ... 65
4.5 Sammanfattning ... 67
5. Resultatanvändning och effekter ... 68
5.1 Betygssättning ... 68
5.1.1 Ämnesskillnader ... 71
5.1.2 Elevperspektiv ... 72
5.1.3 Skolledarperspektiv ... 74
5.2 Formativ användning och dess effekter ... 75
5.2.1 Att använda resultaten för att hjälpa eleverna vidare ... 75
5.2.2 Långsiktiga formativa undervisningseffekter ... 76
5.2.3 Skillnader mellan årskurserna ... 78
5.2.4 Skolledarperspektiv ... 78
5.3 Övriga undervisningseffekter ... 79
5.4 Resultatkommunikation ... 81
5.4.2 Skolledarperspektiv ... 84
5.5 Utvecklingsarbete ... 85
5.6 Sammanfattning ... 86
6. De nationella provens fördelar och nackdelar ... 87
6.1 Fördelar ... 87
6.1.2 Elev- och skolledarperspektiv ... 89
6.2 Nackdelar ... 89
6.2.1 Årskursskillnader ... 91
6.3 Sammanfattning ... 92
7. Utopi ... 93
7.2 Elevperspektiv ... 96
7.3 Skolledarperspektiv ... 97
8. Diskussion ... 99
8.1 Provens innehållsvaliditet och reliabilitet i olika ämnen ... 100

8.2 Skillnaden mellan intern och extern bedömning 103
8.3 Avslutande kommentarer och rekommendationer 104
Referenser 108

1. Inledning

1.1 Bakgrund

Centralt utformade prov har en snart 90 år lång historia en historia som började med Carita Hassler Göranssons första standardiserade rättstavningsprov. Under dessa år har såväl skolan som styrningen av den ändrats mycket och detta har påverkat provens utformning, genomförande och konsekvenser. Lundahl (2009) har beskrivit hur de centralt utformade provens syfte förändrats från att vara ett stöd för läraren att individualisera undervisningen, över att garantera de relativa betygens objektivitet, till att konkretisera och stödja läroplanen och slutligen även att fungera som information, eller valuta, på en skolmarknad. Lundahl visar också att proven under dessa 90 år sällan befrias från något syfte, utan att allt mer komplexa syften lagts till och inte minst att proven förväntas infria väldigt många olika förväntningar från elever, lärare, föräldrar, förvaltning och allmänhet.

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

Den här studien är genomförd utifrån ett uppdrag från Skolverket att utvärdera de nationella provens effekter på lärare och skolans arbete i grundskolans år 6 och 9. Det har gått drygt tio år sedan Skolverket gjorde en liknande utvärdering (2004a, 2004b), och under denna tid har mycket hänt med provsystemet och de sammanhang där proven och provresultaten används. De nationella proven har haft en nyckelroll i införandet av nya ämnesplaner med Lgr11 och provsystemet har vuxit sett till antal åldrar och ämnen som testas, och resultat publiceras i ökande omfattning.[1] Proven används flitigt i debatten om betygsinflation, och de har själva utsatts för tryck utifrån genom Skolinspektionens omrättningar (vars metodologi har kritiserats, se Gustafsson & Ericksson, 2013). Det är därför angeläget att få en bild av hur proven nu tas emot i, används av och påverkar skolan, och se vad provens närmaste användare har att säga om proven i den svenska skolan 2014.

Bakom studien står en grupp på tio personer vid Örebro universitet som sammantaget representerar alla de ämnesområden inom vilka de nationella proven i grundskolan genomförs. Hela projektgruppen har varit delaktig i studiens planering och genomförande, och även i det analytiska arbetet för att i största möjliga mån stärka giltigheten i beskrivningen och analysen av nuläget.

1.2 Syfte och frågeställningar

Syftet med studien är att undersöka hur lärare, rektorer och elever i grundskolans årskurs 6 och 9 tar emot och använder de nationella proven. Med andra ord vill vi teckna en bild av i vilken mån proven och de olika funktioner dessa ska fylla upplevs legitima av de närmast berörda intressegrupperna. För att göra detta är det viktigt att ur ett praktikernära perspektiv fånga såväl hur provförberedelser,

[1] Det nationella provsystemet i grundskolan omfattade 2014 prov i matematik och svenska-svenska som andraspråk i årskurs 3, och prov i dessa ämnen samt SO, NO och engelska i årskurs 6 och 9. Under 2015 blev SO- och NO-proven frivilliga för årskurs 6 och från och med 2016 tas dessa prov bort helt även om prov kommer att finnas tillgängliga på Skolverkets bedömningsportal för lärare att använda på det sätt de själva finner lämpligt.

genomförande och efterföljande resultatanvändningar går till, som hur provkonstruktionerna uppfattas och värderas. Syftet bryter vi så ner till följande tre övergripande frågeställningar:

1. Hur genomförs de nationella proven i skolorna under provperioden?
2. Hur ser relationen ut mellan nationella prov och den dagliga undervisningen?
3. Hur tolkas, används och kommuniceras provresultaten lokalt?

Den första frågeställningen handlar om hur arbetet på skolorna går till rent praktiskt under provveckorna. Vilket administrativt förarbete, framtagande av rutiner etc., gör lärare och rektorer för att genomföra proven? Hur ser rutiner och arbetsfördelning ut på skolorna under provdagarna? Hur och när sker bedömning av proven? Har skolan bestämt hur bedömningen ska gå till, eller följer man kommunala överenskommelser?

Den andra frågeställningen handlar om aktörernas erfarenheter av relationen mellan de nationella proven och undervisningen. Har de nya nationella provens utformning påverkat undervisningens innehåll och arbetsformer, och i så fall på vilka sätt? Är undervisningen anpassad efter proven? Förbereder man sig särskilt för proven, och i så fall hur? Den tredje frågeställningen handlar om det som sker efter provet. Här har vi att göra med tolkning och användning av resultat, och vilka implikationer dessa har på kortare och längre sikt. Hur förstår elever, lärare och rektorer provresultaten, och hur viktiga är resultaten för dem? Hur kommunicerar lärare resultaten på proven till eleverna? Hur ser lärare på förhållandet mellan de nationella proven och den egna betygssättningen? På vilka sätt (formativa och/eller summativa) används provresultat på individuell och aggregerad nivå av olika aktörer, det vill säga vad leder de till för slags handlingar och beslut? Vilka möjligheter och begränsningar ser lärare och rektorer när det gäller att använda resultaten på aggregerad nivå? Använder lärare och rektorer resultaten för att utveckla undervisningspraktiken och i så fall hur? Och ytterst: hur kan användningssätten påverka undervisning och profession på längre sikt?

Som framgår av frågeställningarna vill vi teckna lärares, rektorers och elevers bild av proven. Men självklart gör vi det i relation till provens syften och med avsikten att identifiera praktiker, inklusive likheter och skillnader mellan bland annat aktörsgrupper och ämnen. Vi hoppas att studien på så vis kan ge en bättre bild av hur proven uppfyller dessa syften.

1.3 Teoretiska perspektiv på nationella prov

Det finns en omfattande internationell teoribildning kring prov och bedömning och fältet är både livaktigt och expanderande (Lundahl et al., 2015). I detta avsnitt är vår avsikt inte på något sätt att vara heltäckande. De områden vi lyfter rör dels hur provsystemets syften kan kontextualiseras, dels hur validitet och reliabilitetsbegreppen kan förstås i förhållande till de nationella proven.

1.3.1 Syften med nationella prov

Oavsett hur de centralt utarbetade provens syfte formuleras från ett år till ett annat så finns det ett överordnat egentligt syfte, som går utanför ramarna för skolans verksamhet. Det handlar om skolans funktion i ett meritokratiskt samhälle.

Varje meritokratiskt organiserat samhälle är i behov av rättvisa procedurer för urval för sin legitimitet. Legitimitet betyder att något upplevs som berättigat eller rättfärdigt, det vill säga att detta något är

accepterat av berörda parter. Att legitimera betyder i linje med detta att rättfärdiggöra, exempelvis varför man ska ha nationella prov, eller hur nationella prov rättfärdiggör betyg (jfr Lundahl och Tveit, 2014). Särskilt elever är känsliga för detta (Waldow, 2013). Känslan av rättvisa kan skapas genom överklagandesystem (som i England och Tyskland, ibid.), eller med extern kontroll (som i Sverige). Rättvisa bedömningar och en känsla av att de är rättvisa kan också skapas genom bedömningskompetenta lärare och en tilltro till dem (Südkamp, Kaiser och Möller, 2012). Tyvärr uppstår lätt spänningar mellan dessa principer vilket ibland leder till att de underminerar varandra.

Den amerikanska utbildningshistorikern John Carson (2006) menar att vi i huvudsak kan skilja mellan två olika meritokratiska traditioner när vi försöker förstå varför olika länder har olika typer av prov- och bedömningssystem. Med utgångspunkt i Carsons forskning om den franska respektive den amerikanska meritokratiska traditionen går det att förstå också hur de skandinaviska ländernas bedömningar skiljer sig åt. Lundahl och Tveit (2014) har exempelvis noterat att den norska bedömningstraditionen är starkast påverkad av Kontinentaleuropas tonvikt på expertbedömningar, manifesterat genom examenssystemet. Sverige, däremot, är antagligen det europeiska land (möjligen jämte England och Skottland) som i störst grad har påverkats av den amerikanska utvecklingen av psykometriska tester som fick sitt genombrott under och efter första världskriget (se även Lawn, 2008).

Skillnaden mellan dessa traditioner kan knytas till olika ideal för social selektion. I Frankrike framhölls att grunden för meritokratiska beslut skulle vara *medfödd* talang demonstrerad i öppen konkurrens. Man betonade formell utbildning och kompetens som skulle dokumenteras genom examinationer. I USA, där man i mindre grad förhöll sig till en nationell kontext, växte det istället fram en uppfattning om att varje enskild individ själv kunde utveckla och uttrycka sin talang och uppnå framgång. Amerikanerna lade därför mer vikt vid personliga egenskaper än på formell utbildning som ett medel för social selektion. På det sättet växte mätning av individers personliga egenskaper fram som det viktigaste underlaget för urval. Detta får stor betydelse både för hur man ser på vad det är som anses meriterande men också för vem det är som ska avgöra dessa meriter. Lärarkårens legitimitet och självbestämmande bottnar till stor del i hur omvärlden ser på skolinstitutionens bedömningar

Bourdieu och Passeron (1970/1990, s. 154f) menar till exempel att det inte räcker att förstå kunskapsbedömningar ur ett samhällsperspektiv, det vill säga utifrån samhällets behov av sortering. Man behöver också ställa frågor om vad examinationer fyller för funktion inom ramen för skolinstitutionens autonomi och dess legitimitet, samt därigenom för lärares professionalisering. Skolan, menar de, förutsätter för sin legitimitet att omgivningen litar på de meriter man får där, samt att dessa meritvärderingar är bättre än vad andra institutioner kan åstadkomma. Även om Sverige mycket följer en amerikansk psykometrisk tradition så har provens historia också präglats av den kontinentaleuropeiska traditionen som handlar just om tilliten till skolans egna bedömningar. De svenska nationella proven har nämligen vuxit fram med förankring i lärarprofessionen. Denna förankring i lärarprofessionen gav provens framväxt nödvändig legitimitet. De första svenska standardproven utvecklades inte i första hand för en central användning och kontroll utan för lokala behov; att hjälpa läraren i sin undervisning. En av upphovsmännen till de svenska standardproven, Frits Wigforss (1886–1953), deklarerade exempelvis tydligt:

> Men viktigt är att standardproven få bliva vad de är avsedda att vara: en mätsticka i klasslärarens hand och ej i en kontrollerande skolmyndighets (Wigforss, 1933, s.222).

Wigforss hade uppfattningen att proven skulle utgå från lärarnas perspektiv. Proven skulle inte ersätta lärarnas omdöme utan utveckla det.

Standardproven kom dock att centraliseras mer och mer vilket kan förstås som en del av skolans modernisering (se vidare Lundahl, 2009). Detta innebar att vissa syften med proven fick företräde framför andra. I synnerhet har de nationella proven allt mer kommit att få en kontrollerande funktion. Samtidigt har skolmyndigheterna åtminstone sedan 1980-talet betonat att proven utöver likvärdighets- och kontrollfunktionen också ska kunna fungera stödjande i lärares kursplanetolkningar och i deras vidare bedömningsarbete. Även om det yttersta syftet med nationella prov alltjämt är att stärka legitimiteten i skolans meriter, är provens syfte också att fungera i den statliga styrningen av skolan, som informationsunderlag i det fria skolvalet samt som kompetensutveckling för lärarkåren.

De olika syften som finns med de nationella proven tenderar att skapa vissa spänningar i skolsystemet. Det handlar om vilka kunskaper som ska bedömas och vad resultaten på proven ska och kan användas till, samt vilka oavsiktliga konsekvenser de får. Dessa frågor knyter starkt an till ett vidare sammanhang där lärares professionalisering, elevers lärande och decentralisering/demokrati och statlig styrning ligger i potten. Tveit (2015) argumenterar för att de svenska nationella proven vuxit fram och legitimerats genom samverkan mellan forskare, lärare och staten jämfört med i Norge där staten mer ensidigt drivit införandet av nationella prov. Det gör att det också finns vissa förväntningar på vilka behov proven kan och ska fylla. Tveit menar att den senare tidens utveckling mot att använda de svenska nationella proven i mer kontrollerande syften har ställt proven inför förväntningar de kanske inte helt kan leva upp till. Detta kan slå tillbaka både på provens och på lärarnas legitimitet.

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

1.3.2 Validitet och reliabilitet i prov och bedömning

Modern forskning om reliabiliteten i lärares bedömningar och om validiteten i våra tolkningar av resultaten pekar på att det krävs en samordning mellan lärarnas undervisning och bedömning å ena sidan och provens konstruktion samt resultatanalysen å den andra.[2] Traditionell prov- och testkonstruktion betraktar validitet som en egenskap hos testet och reliabilitet som en fråga om validitet och genomförande. På senare tid har bedömningsteoretiker dock allt oftare valt att istället betrakta reliabilitet som en aspekt av validitet, och validitet som en fråga om ”hur vi tolkar resultaten” (Wiliam, 1998, se även Messick 1989). Faktum är att Lee Cronbach redan 1955 skrev: ”One does not validate a test, but only a principle for making inferences” (Cronbach och Meehl, 1955, s. 297).

Samuel Messick (1989) har föreslagit att vi även bör se till konsekvenserna av resultaten i en vidare mening när vi bedömer ett tests validitet. Validitet för Messick är således kombinationen av vilka

[2] Reliabilitet handlar om med vilken säkerhet vi mäter något medan validitet handlar om vi mäter det vi avsåg att mäta.

kunskapsdomäner testet mäter, hur vi använder resultaten samt vilka konsekvenser testet får exempelvis avseende kunskapssyn och social stratifiering. Messicks modell för validitet kan visualiseras på följande vis:

Figur 1*: Messicks ramverk för validitet (ur William, 1998, s. 2)*

	result interpretation	result use
evidential basis	construct validity A	construct validity & relevance/utility B
consequential basis	value implications C	social consequences D

I den övre raden i Messicks figur återfinns mer traditionella testteoretiska uppfattningar om validitet, medan den nedre också omfattar testets konsekvenser. Ett test i exempelvis geografi kan vara välkonstruerat och ha god validitet för vad det mäter (ruta A i figur 1), och för vissa typer av användningar (ruta B). Samtidigt mäter varje testkonstruktion bara ett urval av de kunskaper som är tänkbara att mäta. Vi kan föreställa oss att vårt geografiprov fokuserar på elevernas begreppsuppfattning. I och med att just dessa kunskapsformer görs centrala i provkonstruktionen, signalerar detta att dessa kunskaper är de som är de viktiga (ruta C) medan andra kunskapsområden inom geografi, såsom tolkning, analys och problemlösning uppfattas mindre viktiga. Resultatanvändningen kan i sin tur få till konsekvens att de elever som har god begreppsuppfattning men sämre analytisk förmåga vinner fördelar jämfört med de vars starkaste sida är exempelvis problemlösning (ruta D). Om detta inte är en avsedd konsekvens, eller om konsekvensen inte harmonierar med de sociala värden som omfamnas av det samhälle eller sammanhang provet används i, undermineras validiteten med Messicks syn. Nu ska också sägas att begreppet sociala konsekvenser inte enbart gäller hur proven påverkar de individuella eleverna. Istället, betonar Messick, har alla konsekvenser för de människor, organisationer och institutioner som proven påverkar potentiell inverkan på validiteten, det vill säga exempelvis även sådana som rör såväl positiv som negativ inverkan på undervisningen.

Om vi i en mer övergripande mening ska uttala oss om i vilken utsträckning de nationella proven är valida handlar det med andra ord om huruvida de har som konsekvens att legitimera skolans meriter och meritgivning. Villkoren för att det syftet med proven ska uppfyllas är att proven med god reliabilitet mäter kunskaper i läroplanen (ruta A och B) som är att betrakta som centrala i densamma (ruta C), men även hur vi tolkar den eventuella diskrepansen mellan lärarnas egna bedömningar och de som proven föranleder (ruta B, C och D). Proven kan alltså vara valida på ett mer övergripande sätt som handlar om att legitimera skolans meriter, men de kan också mer specifikt vara valida i förhållande till kursplanernas innehåll och de uttalade konsekvenser staten önskar av dem.

Då provens första framskrivna syfte är att bidra till ökad likvärdighet i lärares bedömningar är en oundviklig fråga den om skillnader mellan interna och externa bedömningar. Att det ofta skiljer mellan lärarnas bedömningar och externa bedömningar med hjälp av ett externt test eller prov, är välkänt i litteraturen. Frågan om vad det beror på blir avgörande för vad det är som riskerar legitimiteten. Det finns en inbyggd spänning mellan att å ena sidan kunna göra nära och täta

bedömningar och å den andra sidan distanserade och övergripande mätningar. Båda polerna har sina styrkor och svagheter men det blir problem när lärarnas bedömningar och externa tester visar väldigt olika resultat.

I artikeln ”Grades and Test Scores” (Willingham, Pollack och Lewis, C. 2002) ställs den enkla frågan: varför skiljer sig lärares interna bedömningar och resultaten på externa test åt? Författarna listar fem faktorer som bidrar till att test och betyg kan skilja sig åt: *subject covered*; *grading variations*; *reliability*; *student characteristics*; *teacher ratings*. Genom att analysera test och betygsresultat samt registerdata för 10849 *high school*-studenter försöker forskarna bestämma hur dessa faktorer bidrar till skillnaderna. Det som hade störst betydelse för skillnaderna mellan betyg och testresultat var skillnader i betygspraktik mellan skolor, avvikelser från kursinnehåll samt elevernas engagemang och attityder till skolan. Med andra ord berodde diskrepansen mellan lärares bedömning och provresultat på lokala variationer i värderingar av elevers kunskaper, skillnader mellan vad man undervisat om och vad som prövas samt slutligen, vilket är ganska självklart, på elevernas studieinsatser. Resultatet visar att dessa faktorer sammantaget förklarar upp mot 80 procent av variationen mellan elevens betyg och testresultat. Det innebär likväl att det är svårt att använda det ena resultatet för att predicera det andra på individnivå, dvs. är det provet som inte mäter det lärarna gjort eller är det lärarna som inte värderar elevernas kunskaper rätt. Därför drar forskarna slutsatsen att det är viktigt att förstå att testresultat och betyg ömsesidigt bör validera varandra. Två viktiga skäl till det är att betyg rymmer så mycket komplexitet, så många observationer, samt att elevers prestationer faktiskt kan variera ganska mycket mellan dessa olika observationstillfällen.

I en annan stor studie visar Südkamp, Kaiser och Möller (2012) att lärares bedömningar är relativt tillförlitliga sett i förhållande till elevernas senare akademiska framgångar, men att de kan bli mer korrekta med hjälp av externa prov. De föreskriver en modell där vi betraktar riktigheten i de meriter lärare ger elever som en kombination av lärarnas egna bedömningar och de som kommer från externa prov, samt att vi då tar hänsyn till vad och vem som bedöms (s. 756). Men det är svårt att göra en *ömsesidig* sammanvägning av lärarnas och provens ”mätfel” när man tolkar resultaten av nationella prov. Problemet här är att vi inte riktigt vet hur vi ska vikta de olika ”mätfelen”.

Hur vi ser på om proven når sina syften hänger ihop med frågan om provens validitet. Kan proven legitimera elevernas meriter, eller är de legitima meriter i sig själva? Och bidrar de till att skänka lärarna och staten legitimitet som ombesörjare av dessa meriter och den kunskap de representerar? Med utgångspunkt i detta synsätt kan de nationella proven utvärderas utifrån om de bidrar till

1. ökad likvärdighet i betygssättningen
2. ökad samstämmighet mellan lärarnas och statens ambitioner för skolan.

Eftersom staten ger lärarna uppdraget med kunskapskrav som ska uppnås har proven en kontrollfunktion. Kontrollen är mest inriktad på likvärdigheten men handlar delvis också om måluppfyllelse. De nationella proven ska alltså både främja reliabiliteten i lärares betygssättning och validiteten i densamma. Proven kan göra detta både genom att forma lärarnas input i undervisning och bedömning genom de teman som tas upp och genom bedömningsanvisningarna, och genom kontroll av resultaten och åtgärder som kan sättas in som en konsekvens av dem. Här uppstår ett slags provens eviga dilemma, mellan kontroll och stöd, det vill säga att uttrycka samstämmighet med lärares bedömning och/eller leda till professionsutveckling och rättvis betygssättning när så inte är fallet. Hur lärare, elever och skolledare i vår studie ser på detta dilemma kommer vi att återkomma till i kapitel fyra och fem.

1.4 Material

Uppdraget från Skolverket satte ramarna för materialinsamling till hösten 2014 och det avgjorde vilken typ av material som kunde samlas in. Vi beskriver här processen kring urval och materialinsamling.

1.4.1 Urval och materialinsamling

Studiens begränsade omfattning innebär att urvalet av skolor inte kunde göras representativt för den variation av skolor som finns nationellt. Vi bestämde oss istället för att välja skolor som i sig representerade ett sorts medelvärde. Utifrån denna grundidé valdes fem skolor ut, som alla ligger nära nationella medelvärden vad gäller bakgrundsvariablerna socioekonomisk status och etnisk sammansättning. Av dessa fem är tre 4-9-skolor, en är en f-6-skola och en är en 7-9-skola. För att nå elever som genomfört nationella prov i årskurs 9 under vårterminen 2014, kontaktades även fem gymnasieskolor i de områden där grundskolorna låg.

Den andra grundtanken var att formerna för materialinsamlingen skulle ge förutsättningar för aktörernas egna bilder av proven att framträda så tydligt som möjligt. För detta valde vi att genomföra intervjuer med de tre kategorier som är närmast berörda av proven: lärare, elever och rektorer. Intervjuer genomfördes under hösten 2014[3] en period då inga nationella prov genomfördes och således vid en tidpunkt när aktörerna hade fått en viss distans till den aktuella provperioden. Intervjuerna i både inspelad och transkriberad form utgör vårt empiriska material. Det finns fördelar med denna distans i materialet, framför allt i lärarintervjuerna där lärarna säger att de ser annorlunda på proven när de inte är mitt uppe i den mest intensiva provperioden., men tidpunkten för vår materialinsamling medför också vissa begränsningar, dels i det faktum att viss detaljerad information inte kommer till uttryck i intervjuerna (särskilt gäller detta eleverna som inte alltid minns skillnader mellan olika delprov och liknande tydligt), och dels i att studien genomfördes under en tid då vi inte kunde göra observationer av till exempel provgenomförande. Å andra sidan leder den sistnämnda begränsningen till att lärarnas, elevernas och skolledarnas röster framträder så mycket tydligare. Samtidigt som vår kvalitativa studie genomfördes också en kvantitativ studie i form av en enkät. Den enkäten presenteras i rapporten ”De nationella provens effekter i årskurs 6 och 9. En enkät till lärare och rektorer”.

Intervjuerna var semistrukturerade och följde intervjuguider (se bilaga 1) för respektive aktörsgrupp, utformade med utgångspunkt i våra tre huvudfrågeställningar. Med utgångspunkt i vår första frågeställning om hur de nationella proven genomförs i skolorna under provperioden, tog vi fram en uppsättning frågor under rubriken ”Hur gör ni?” där förloppet från förberedelser till bedömning täcktes in. Därefter följde i intervjuerna två teman som utforskar studiens andra frågeställning om relationen mellan de nationella proven och den dagliga undervisningen. Dessa teman har rubrikerna ”Provens och bedömningsanvisningarnas utformning” samt ”Undervisningseffekter”. Därefter togs den sista frågeställningen om hur provresultaten tolkas, används och kommuniceras lokalt upp till diskussion under rubriken ”Resultatanvändning”. För att ge de intervjuade möjlighet att framföra tankar om proven som inte rymts under dessa rubriker och för att inbjuda till mer övergripande och värderande funderingar avslutade vi sedan intervjuerna med frågor på temat ”Kostnad och Nytta” där provens för- och nackdelar kunde lyftas och de som intervjuades inbjöds också att fundera över hur provsystemet idealt skulle kunna utformas.

[3] Några intervjuer genomfördes under januari 2015 och elevintervjuerna i gymnasiets årskurs 1 genomfördes alla under vårterminen 2015.

Intervjuerna genomfördes i grupp, med lärargrupper om tre personer (i något fall två) medan elevgrupperna varierade mer i storlek (mellan två och fem). Rektorerna intervjuades individuellt eller i något fall i par. Lärargrupperna var antingen ämnesspecifika eller blandade vad gällde lärarnas ämnestillhörighet. Här var tanken att de olika gruppsammansättningarna skulle möjliggöra både jämförande diskussioner mellan ämnen och mer ämnesspecifika reflektioner. Som framgår av tabell 1 (nedan) var två av ämnesgrupperna sammanslagningar av två ämnen vardera (Ma/NO samt Sv/Eng). Skälet var att många lärare har just dessa kombinationer och att det därmed är vanligt att samma lärare genomfört nationella prov i båda ämnena. De exakta antalen av de olika grupperna bestämdes av praktiska möjligheter vid de olika skolorna, men med det övergripande målet att uppnå en god spridning på ämnestillhörighet, kön, ålder och erfarenhet. Här kan nämnas att av de lärare som intervjuades så hade ca 35 procent mer än 20 års erfarenhet och 35 procent mer än 10 års erfarenhet. Cirka 15 procent vardera hade 6–10 års erfarenhet respektive 1–5 års erfarenhet av läraryrket.

Totalt intervjuade vi 49 lärare, 22 lärare i årskurs 6 och 27 i årskurs 9. Lärarna intervjuades i olika grupper, enligt tabell 1:

Tabell 1. *Antal gruppintervjuer med lärare fördelade i olika ämneskonstellationer*

Grupptyp	Årskurs 6	Årskurs 9	Totalt
Ma/NO	2	3	5
SO	2	2	4
Sv/Eng	1	3	4
Blandad grupp	4	3	7
Totalt	9 st	11 st	20 st

Totalt 69 elever intervjuades. 30 elever i årskurs 7, fördelade i sju grupper, intervjuades om sina upplevelser av proven i årskurs 6, medan 39 gymnasieelever (årskurs 1), fördelade på åtta grupper, intervjuades om proven i årskurs 9. Fem intervjuer med sammantaget 7 skolledare genomfördes också. Sammanlagt omfattar intervjumaterialet ungefär 50 timmar inspelade samtal, som också har transkriberats.[4]

Efter att materialet transkriberades har vi bearbetat det genom kodning i dataanalysprogrammet NVivo. Huvudteman har identifierats utifrån intervjuguiderna, och dessa har sedan brutits ner i underkategorier och materialet kodats så att de uttalanden som rör en viss tematik har kopplats till denna (se bilaga 2).

Projektgruppens ämnesgrupper har sedan sammanställt dessa teman utifrån provämnena och vi utgick i det arbetet från lärarintervjuerna. Lärarnas bild av proven blev på så vis stommen i analysmaterialet, och en ämnesöverskridande bild kunde tidigt skönjas när de olika ämnesingångarna sammanställdes. Samtidigt som många förhållningssätt och upplevelser var gemensamma över skolämnena framkom också nyanser och skiljelinjer mellan dem. Vidare har dessa bilder kompletterats dels genom att skillnader mellan årskurs 6 och årskurs 9 belysts, men framförallt genom att de andra aktörsperspektiven tillkommit genom att rektorers och elevers svar har bearbetats på liknande sätt.

1.5 Rapportens disposition

[4] Transkriberingen har syftat till att ge en så god innehållsåtergivning som möjligt och citaten som återges i denna rapport är transkriberade i enlighet med skriftspråkskonventioner och pauser och omtagningar vanliga i talspråk är borttagna.

Merparten av rapporten utgörs av empirinära redogörelser för de intervjuades erfarenheter och synsätt där vi i så hög grad som möjligt låter materialet styra var fokus hamnar. Det finns en stor mängd studier och rapporter av skilda slag som rör de nationella proven och bedömning och betygsättning i svensk skola.[5] Vi har valt att inte väva in denna kontext i de följande kapitlen då detta skulle riskera att styra fokus och formulera problem på ett sätt som kan göra att den upplevelse av proven som vi vill fånga hamnar i skymundan.

Kapitel två fungerar som en länk mellan bakgrund och empiri genom att presentera de deltagande skolorna. Vår presentation av materialet börjar sedan i kapitel tre där vi beskriver provgenomförandet från förberedelser och själva provdagarna till bedömningsarbetet. Det fjärde kapitlet uppmärksammar provens utformning, gäller innehåll, omfattning och svårighetsgrad. Även bedömningsanvisningarna diskuteras. I det femte lyfter vi fram användningen av provresultaten med fokus på formativa aspekter, men också andra effekter proven har på undervisning samt hur resultat kommuniceras. Kapitel sex och sju handlar om synen på provens fördelar och nackdelar, samt de intervjuades syn på hur provsystemet skulle kunna utvecklas och förändras. I det åttonde och avslutande kapitlet diskuteras huvudpunkterna i de empiriska resultaten, och vi identifierar centrala frågor och utmaningar som dessa ger anledning att arbeta med och ta ställning till.

[5] Några av de rapporter som har relevans för de frågor vårt material berör är Skolverket. (2007*) Provbetyg-Slutbetyg-Likvärdig bedömning? En statistisk analys av sambandet mellan nationella prov och slutbetyg i grundskolan, 1998–2006.* Stockholm: Skolverket. (Rapport nr 300); Skolverket. (2009) *Likvärdig betygssättning i gymnasieskolan? En analys av sambandet mellan nationella prov och kursbetyg*. Stockholm: Skolverket. (Rapport 338); Vlachos, J. (2010). *Betygets värde – en analys av hur konkurrens påverkar betygssättningen vid svenska skolor*. Konkurrensverket uppdragsforskningsrapport. (2010:6); Von Greiff, C. (2009). *Lika skola med olika resurser? En ESO-rapport om likvärdighet och resursfördelning*. Stockholm: Finansdepartementet. (Rapport till Expertgruppen för studier i offentlig ekonomi, 2009:5).

2. De undersökta skolorna

Som framgick i inledningen har vi genomfört intervjuerna med lärare, skolledare och elever som genomförde nationella prov i årskurs 6 vid fem olika skolor. Som bakgrund till den detaljerade diskussionen kring våra olika teman inleder vi i detta kapitel med en överblick över attityder och frågeställningar som utmärker de olika skolor där vi genomfört våra intervjuer. Det ska noteras att vi inte systematiskt ställt frågor om skolornas arbetssätt på en generell eller officiell nivå eller samlat in data för att kunna beskriva hur skolorna arbetar med nationella prov utöver vad som framgått i intervjuer med de olika aktörsgrupperna. Nedanstående beskrivning utgår alltså från vad enskilda lärare, skolledare och elever sagt och är därmed inte heltäckande. Detta innebär också att jämförelser mellan skolorna är svåra att göra med någon större säkerhet; inte desto mindre är denna bakgrundsbild intressant för en förståelse av det material som presenteras i kapitel 3-7.[6]

Att den enskilda läraren ska använda resultaten från de nationella proven som ett av flera underlag vid betygssättningen är nationellt reglerat. Ändå kan skolhuvudmännen (kommuner, företag och organisationer) besluta i många frågor som hänger samman med de nationella proven och som påverkar lärarnas, elevernas och rektorernas vardag. Så även om de nationella proven utarbetas centralt och utifrån nationellt givna syften som stipulerar vad de ska användas till, medger med andra ord ramarna ett visst lokalt handlingsutrymme. Proven mottas och används i skolverksamheter vars vardagar kan se relativt olika ut sinsemellan.

2.1 A-skolan

A-skolan ligger i ett litet samhälle strax utanför en mellanstor stad. Skolan har cirka 270 elever i klasser mellan årskurs 5 och 9. Lärarna på A-skolan är i grund och botten positivt inställda till proven. Men de betonar att muntliga och laborativa delproven är tunga i genomförandet samt att rättningsarbetet blir alltför osammanhängande. Sambedömningen har blivit lidande, och gemensamma träffar har fått ersättas av spontan kollegial konsultation. Man har diskuterat om proven i stället borde rättas centralt, nationellt, men de flesta lutar åt att nackdelarna nog skulle överväga:

> Då missar man ju som lärare en stor bit, tycker jag. Då missar ju jag att se tänket hos eleven.

Tidigare organiserade ämnesansvariga på skolan muntliga prov och rättning, men senast föll frågorna i stället på de enskilda lärarna att lösa. Lärarna efterfrågar en tydligare organisation. En del upplever också att de bud man fått om vikarier varit diffusa så att det varit oklart hur mycket vikarietid man har rätt till. Skolledningen har visserligen tagit på sig att ordna med vikariebokning, men i fall där man inte förmått få fram vikarier har lärare själva fått axla detta.

Skolans rektor är nytillträdd men har tidigare arbetat som rektor på andra skolor och i andra kommuner. Han beskriver sin roll i genomförandet av proven som att ”kratta manegen” så att det fungerar. Han sköter beställningar och skriver in de nationellt fastställda provdatumen i kalendariet. Han är också inblandad i arbetet med att få till det med vikarier, men själva genomförandet och organisationen runt det sköter lärarna. Från en tidigare arbetsplats har han erfarenhet av en kommungemensam överenskommelse med lärarfackförbunden så att lärarna fick tid för

[6] I dessa kapitel anger vi inte vilka skolor olika citat och exempel kommer från för att inte inbjuda till en läsning som söker sådana mönster i materialet.

kommungemensam rättning i två dagar. Att lärarna ska få tid för sambedömning av svåra fall betonar han som nödvändigt dels då det ger lärarna möjlighet att få stöd av varandra, dels eftersom rättningen blir mer korrekt och säker.

2.2 B-skolan

B-skolan ligger även den i ett mindre samhälle, strax utanför en annan mellanstor stad. Skolan har ca 370 elever mellan årskurs f–9. Lärarna på skolan är generellt mycket positiva till proven, och till den kompetensutveckling man ser att de ger. Proven ses som inspirerande dels genom sätten på vilka ämnena konkretiseras i dem, men också genom att de ger tillfälle för kollegiala ämnessamtal i samband med sambedömningen. Skolan har ett mycket omfattande sambedömningsarbete, och i flera ämnen sambedöms samtliga elevsvar av ämneslärarlaget under särskilda bedömarträffar. Rättningsarbetet tar förstås mycket tid i anspråk. Lärarna framhåller att de ges goda förutsättningar från skolledningen för detta, och att de därför gärna bjuder till själva också. En lärare uttrycker det så:

> Det är väl lite extra tid naturligtvis, men nu är jag sån som person att jag köper det, bara det ger mig någonting. Men som sagt, vi har fått tid, vi har fått tid.

Resultaten går till rektorerna som analyserar och skriver kvalitetsredovisningar för att skicka till huvudman. Meritvärdena diskuteras på skolan, men lärarna beskriver att det är upp till dem själva och ämneslagen att göra egna analyser av provresultaten om de tycker att det känns meningsfullt. Sådana diskussioner är snarare regel än undantag på skolan, och lärarna uttrycker stor uppskattning runt dem då det får dem att ”*fundera på hur det sett ut i klassrummet”.*

Skolan har vid ett tillfälle fått kritik av Skolinspektionen för avvikelser mellan provresultat och slutbetyg. Detta föranledde diskussioner på skolan, där man gått tillbaka i resultaten och jämfört med tidigare år. En lärare lyfter att detta ledde till något positivt:

> Det är ganska vettigt, eftersom jag måste synliggöra vad jag gör som lärare. Så att man är uppdaterad och inte går i samma hjulspår som Lpo94. Det där är ganska viktigt.

Lärarna resonerar att proven särskilt på en liten skola hjälper till att få till stånd ämnesdiskussioner.

Skolan har två rektorer, en för f–6 och en för 7–9. Den förra har varit rektor på skolan en längre tid, medan den senare även hon är erfaren rektor men ny på skolan. Båda menar skolledaren har ett stort ansvar för att organisationen runt proven fungerar:

- Det handlar om hur man organiserar en skola så att man kan genomföra nationella provet på ett bra sätt för eleverna?
- Och för att få till ett lärande för lärarna.
- Det är i väldigt hög grad rektors uppdrag, det är klart det.
- Ja det blir ju det centrala arbetet.

2.3 C-skolan

C-skolan ligger i en mindre stad och har ca 300 elever i årskurserna 7-9. Också på C-skolan är lärarna överlag positiva till de olika provkonstruktionerna, och ser dem som en god input till undervisningen.

Samtidigt framkommer i många av intervjuerna en kritik mot hur provresultaten används, och att provresultaten tillskrivs en så stor betydelse i samhället. Följande citat är kan illustrera detta:

> Lite grann fungerar proven som en kontroll av att läraren verkligen gör det dom ska. Och det är inte så roligt. Man får känslan att inte har det förtroendet.

Och när Skolverket nuförtiden erbjuder så mycket övrigt, frivilligt bedömningsstöd som liknar nationella proven, uttrycker vissa av lärarna på skolan att de nationella proven börjar spela ut sin roll, också som input till undervisningen.

Skolan skiljer ut sig från de övriga i materialet genom att skolledningen här står för den stora delen i organiserandet av genomförandet av proven:

> Alltså med salar och vakter och så där har vi inte något och säga till om egentligen, utan det är, det börjar dom med väldigt, väldigt god tid nästan. Onödigt god tid.

Lärarna säger att anledningen till upplägget är att de inte ska vakta sina egna klasser, vilket några uppfattar bottna i en misstro från ledningen:

- Skolledningen litar inte på oss.
- Dom tror att vi hjälper eleverna, men det gör vi inte.

Förr, berättar en lärare, fick man ut proven tidigare fast det inte var tillåtet, vilket var ”*mera praktiskt, att man inte fick det tio minuter innan provet skulle börja*”. Nu, menar samma lärare, kan det hända att den som har provexemplaren råkar hålla på med något annat när proven ska fram, vilket kan ställa till det.

Det är också rektorn som tillsammans med speciallärare föreslår vilka elever som ska få särskilda anpassningar, och hur anpassningarna ska se ut. Rektorn nämner i intervjun att hon arbetar med anpassningarna under hösten när hon planerar organisationen runt proven:

> Det handlar ju om hur vi ska organisera, hur vi ska tänka, bland annat kring det här med anpassningar. Och vi försöker att under hösten göra en organisation som blir så bra som möjligt med annat också, börja tänka kring anpassningar och så.

Hon fortsätter:

> Jag tycker regelverket är väldigt svårtolkat. Det är väldigt öppet för olika tolkningar beroende kanske på vad man har för… kultur på skolor, hur man resonerar kring elever och lärande och undervisning och hela det. Jättesvårt alltså tycker jag, att göra bedömningar. Det känns inte sådär superrättssäkert egentligen, utan det är ju upp till kompetensen och bedömningen för hela skolan. Och det är väl dom tydliga med att dom, att det är tänkt att vara så, men det öppnar också upp för mycket tolkningar.

Lärarna har ibland svårt att förstå motiven bakom anpassningarna, som de menar inte stämmer med elevens behov. Detta menar man är problematiskt eftersom ”*vi lärare vet hur den eleven jobbar bäst*”. Diskussionen avslutas: ”*men jag låter dom hållas, våra rektorer*”.

Det är vanligtvis de undervisande lärarna som rättar proven. Arbetet beskrivs som tungt, och man önskar central rättning. Lite skämtsamt föreslås att ”*dom som gör proven kan rätta dom*”. Detta utvecklas så att provkonstruktionsgrupperna borde ha ”*en panel och så blir det likvärdig bedömning överallt, och så får jag ett papper på hur det har gått i min undervisning*”.

Enligt lärarna används resultaten ganska flitigt som underlag för diskussioner på exempelvis studiedagar. Inte minst diskuteras avvikelser mellan provresultat och betyg: ”*så många fick under sitt nationella provbetyg, och sådant*”. Också här är kan en misstro mellan lärare och skolledare skönjas i lärarintervjuerna. På frågan vad man på skolan gör med sådan information svarar en lärare:

> Det är egentligen våra rektorer som försöker få oss att sätta högre betyg. Det är i alla fall min misstanke. Dom har dragit ner väldigt mycket på speciallärare och allting och har väl fått någon påbackning från skolkontoret att vi har alldeles för många som har F på den här skolan. Då hittar dom bland annat det här då.

På frågan om skolan har någon policy runt korrelationen mellan provbetyg och slutbetyg svarar rektorn att man visserligen gått tillbaka och tittat på avvikelser, men hon betonar att skolan inte har någon uttalad policy och att hon själv inte går in i betygssättningen ”*det är ju myndighetsutövning att sätta betyg och då är det ju lärarna som sätter betyget*”.

2.4 D-skolan

D-skolan ligger i en mindre stad och har ca 320 elever i årskurserna f-6. Lärarna på skolan ser proven som inspirerande input till undervisningen. Samtidigt är man kritiska mot vad man uppfattar som en alltför sträng svårighetsgrad i flera prov, att de ”*förutsätter att eleverna har föräldrar med akademiskt bakgrund*”, som en lärare uttrycker det. För svagpresterande elever blir proven ofta inte mer än ett tillfälle att misslyckas. Man uttrycker en irritation över att elever i behov av särskilt stöd inte får ha de hjälpmedel de har rätt till i ordinarie undervisning. Man berättar också om en högpresterande flicka som fick svåra stressymptom under provperioden häromåret. Detta får en lärare att fundera: ”*Då är det frågan om det är värt, det vi utsätter våra barn för. Det har blivit för mycket*”. Samtidigt, menar en annan lärare, kan provens svårighetsgrad användas för att inskärpa allvaret i studierna för en del elever.

Skolans rektor är nytillträdd. Hon berättar att lärarna ”*förväntar sig att jag fixar organisationen runtomkring det praktiska. Det är dom jättenoga med*”. Lärarna själva uttrycker att man får ett starkt stöd från skolledningen. De betonar att själva genomförandet av proven blir svårt på en liten skola med en ”slimmad organisation” där resurspedagogerna är borta, men lyfter samtidigt att också skolledarna handgripligen gått in och genomfört prov när så behövts.

Rättningsarbetet, den andra tunga biten med proven, har man dock hittat en fungerande lösning på. Visa av erfarenheten från första gången proven genomfördes i årskurs 6 delas numer rättningsarbetet upp i kollegiet. Såväl lärarna i årskurs 1 och 2, som 4, 5 och 6 delar upp rättandet sinsemellan. Första året gjorde årskurs 6-läraren allt själv i alla klassens ämnen vilket blev ohållbart:

> Det var sanslöst. Dessutom hade vi ju utvecklingssamtalen, skriftliga omdömen och betyg båda terminerna. Plus rättning av nationella prov. Att man överlevde det läsåret.

Man är skeptisk till att proven ligger så sent på läsåret. Därmed tappar resultaten sitt värde för undervisningen menar lärarna. För att rikta undervisningen använder man i stället ett system på skolan där lärare från årskurs 1 och framåt elektroniskt flaggar för om och i så fall vilka mål en elev kommer att få svårt att nå.

Proven beskrivs som ett stort stöd när man satte betyg, men det nämns att det var lite problematiskt att de låg först efter att höstbetygen var satta. En lärare berättar att hon valde att ligga lågt på hösten, för att inte behöva sänka. Efter de nationella proven kunde hon höja betygen i klassen markant, och här gav proven stöd och trygghet.

Man är samtidigt kritisk till hur resultaten används av kommunen:

> Det där tycker jag är lite synd, för vi får ju se sådana här då resultat och jämförelser i kommunen. Får vi ju se. Där vårt skolresultat jämförs då med andra skolor som var väl en skola fick tårta… Eller det var liksom såhär lite… Ja, men det beror ju helt på alltså. Som jag, bara en sådan sak att du har en elev som kommer nyanländ hit. Och då finns ju den med på klasslistan som en elev. Men vi kanske valde att den inte skulle utsättas för, förstå mig rätt inom citationstecken, för att göra dom här proven. Då blev det ju liksom ett F i provresultat på den. Och då blev ju, då drar ju det ner statistiken för vår skola och så var det någon skola då som hade hundra procent liksom, alla hade klarat proven. Ja, det visade sig att det var sju elever på den skolan. Alltså det, då blir jag lite sådär varför ska man i kommunen jämföra skola med skola.

Skolans rektor tycker att det har blivit för mycket prov. Om man tror att lärare har en bedömningskompetens så måste man lita på den, betonar hon, och utvidgningen av provsystemet bottnar i stället i en misstro. Samtidigt betonar hon provens stora värden. Den för somliga känsliga frågan om avvikelser mellan provresultat och slutbetyg vänder hon till något positivt:

> Själva sakfrågan är ju en festmåltid för pedagogisk utveckling. Jag skulle ta upp det som en jättespännande fråga. För jag tycker det är stoff. […] Vad har jag gjort i min undervisning? Vad har jag inte sett? Att det här barnet kan det här men sedan får det barnet prov och kan det här.

2.5 E-skolan

E-skolan ligger i ett mindre samhälle, utanför en mindre stad. På skolan går cirka 540 elever i årskurser f–9. Lärarna betonar att bedömningsarbetet tar mycket tid, och att flera delprov är svårorganiserade, men är likafullt i helhet positiva till proven. Två saker lyft som särskilt positiva. För det första anses proven ligga i linje med styrdokumenten. Proven styr bort från traditioner som att ”råplugga” ytliga kunskaper eftersom de prövar förmågor av andra slag. De ger med andra ord således inspiration och input till undervisningen:

> Det som är bra tycker jag är ju ändå att man får en bild av… Vad ska fokus ligga på i undervisningen och det tycker jag har varit, det är ett stöd i alla fall, det tycker jag. Och då kan man ju anpassa sig. På det viset efter det här om man ser det tydligare, vad betyder det att kunna diskutera saker och resonemang och såhär och vad krävs det för att det ska vara ett resonemang och inte bara prat i största allmänhet va. Så det, då ser man ju sådana saker, det tycker jag har varit bra.

För det andra ger de värdefull information om kunskapsnivåerna, vilket en lärare exemplifierar såhär:

> Men när vi hade första provet i sexan där, fysik, då… Då insåg jag att oj, jag ligger nog lite lågt. Så att det fick jag gå in och höja en massa betyg när jag såg liksom nivån där, för då var jag helt osäker på vad kräver man av en årskurs sex och det var första åren vi satte betyg, eller om det till och med var första. Så då var det ju väldigt bra och få det där som ett stöd då.

Det är inte ovanligt att eleverna stressar upp sig över proven, menar lärarna:

> Och dom känner lite betygspress och stress. Tror jag är också mycket inför våren. När man kommer in och ska ha slutbetyg in ämnena och kunna liksom veta att man är säker på att komma in på det program man vill komma in på.

Det händer att lärarna använder det allvar som vilar över proven för att få eleverna att vakna till och inse att undervisningens kunskaper är viktiga:

> Jo, sedan är det så är det ju undervisning. Det är ju så lätt och ibland man säger då, det här är bra, det här brukar vara med på nationella provet. Det här ska ni ta till er säger jag, alltså man använder det här också som någon sorts morot ibland för att få dom att vakna till och förstå att nu är det viktiga saker och dom hör ju det här under hela år nio kan man väl lugnt säga.

Planeringen och genomförandet sköter lärarna. Det finns rutiner, som att den ämnesansvariga ansvarar för planerandet och en intendent hjälper till med vikarier. Skolledarna betonar att det är viktigt att lita på lärarnas kapacitet att ansvara för proven själv:

> Men det kan också finnas goda skäl till att uppmuntra lärare till att ni har hittat bra lösningar, spinn vidare på dom. Vi finns med hela tiden som en backup, kom hur många gång ni vill, hellre en gång för mycket än en gång för lite. Och det handlar ju också om att stärka lärarens mandat och känslan av att tillhöra en profession och så vidare. […] Dom får ju ihop det väldigt bra. Det är klart att det är mycket förberedelser i gruppen, men det har ju aldrig hänt att dom har haft någon slags panik över att det inte skulle kunna gå.

Tidsåtgången för rättningsarbetet ser lärare som den stora nackdelen med proven. Skolledarna har föreslagit olika lösningar på detta, som att ta in vikarier så att lärarna kan använda undervisningstid åt

rättning, eller att dela upp rättningen mellan alla lärare. Men förslagen har avvisats och har lärarna har i stället fått tidskompensation för rättningen:

> En kvart per elev. Vilket ju verkligen är i underkant, men det är ju ändå någonting. Det finns ju inga skyldigheter till någonting.

Den knappa kompensationstiden grundar sig inte enbart i ekonomi. Det handlar också om att lärarna inte ska vara borta från eleverna för mycket, resonerar rektorerna:

- Fast det är inte bara ekonomi, för det innebär att om du ska ge kompensationstid, då kommer lärarna vara borta från sina klassrum.
- Och det vill dom inte själva.
- Nej. Och eleverna, om det nu skulle vara en timme per elev eller så. Då skulle vi ha hela vårterminen, eller höstterminen beroende på när man tar ut det.

En organisatorisk effekt av proven är att NO-undervisningen har fått läggas upp på annat sätt. Detta är man negativ till på skolan:

> Vi ändrade ju om organisationen faktiskt, med tanke på nationella prov i NO. Förut läste vi teknik och något ämne ett halvår och sedan dom andra två andra halvåret med eleverna. Men nu har vi ju, med tanke på det här då för att det inte ska bli så att en del har läst hela fysikkursen före jul och dom andra knappt någonting när provet kommer i nian. Så har vi gjort så att hela årskurs nio rullar på nu på dom fyra ämnena organisationsmässigt. Och det har ju varit en nackdel när det gäller undervisningen, för det, man ser eleverna i tre veckor och sedan kommer nästa grupp in. Och det snurrar på väldigt, med korta pass. Det har inte varit riktigt bra det här, men vi ser inte något annat sätt att göra den här organisationen. Men det har varit negativt annars. Det är bättre att dom läser två ämnen under ett halvår. Som dom gör i sjuan och åttan.

När det kommer till resultatanvändning bedrivs inget regelbundet gemensamt arbete på skolan, utan var och en av lärarna använder resultaten själv för reflektion runt undervisningen. Skolledarna lyfter dock att när samvariationen mellan provresultat och slutbetyg plötsligt minskar, vilket de gjorde för matematikämnet 2013, så tar man en diskussion tillsammans med berörda lärare för att resonera om tänkbara orsaker. Rektorerna nämner också att resultaten skrivs in i kvalitetsrapporter, och diskuteras med kommunen men betonar att provresultaten i första hand har ett skolenhetsinternt värde.

2.6 Sammanfattning

Det finns alltså en del som skiljer skolorna åt i organisationen kring de nationella proven, och man kan ana vissa skillnader i inställningen till proven. Samtidigt är det värt att notera att liknande frågeställningar och problemområden lyfts på alla skolor. I kapitel tre till sju tecknar vi en ingående bild av dessa områden, från provgenomförande, över provkonstruktion, till användningen av provens resultat för att till slut landa i en diskussion av provens för- och nackdelar.

3. Från förberedelser till bedömning

Att genomföra de nationella proven är en lång process och gränsen mellan provgenomförande och undervisning är inte så självklar som det först kan verka. Gränserna är flytande både mellan vanlig undervisning och provförberedelse och mellan utvecklingsarbete och formativt arbete, och en fråga om gradskillnader snarare än väsensskillnader. I detta kapitel hålls ett så tydligt fokus på genomförandet av de nationella proven som möjligt. Vi startar med provförberedelserna, diskuterar sedan själva provdagarna och avslutar med att titta på vad lärarna säger som bedömningsarbetet. I varje avsnitt tecknar vi först en gemensam bild för att sedan titta närmare på skillnader mellan olika ämnen, årskurser och aktörsgrupper.

3.1 Att förbereda proven

De nationella proven kräver förberedelser av olika slag. Som enskild lärare behöver man vara insatt i de egna ämnenas prov, hur de ska genomföras och bedömas. Gemensamt på skolorna behöver man organisera det rent praktiska så att salar är bokade och personal och utrustning finns tillgängliga på angivna tider. Men när lärarna ombeds beskriva hur de förbereder genomförande av de nationella proven handlar berättelserna mestadels om förberedelser av ett annat slag, nämligen om hur man förbereder sina klasser. Fyra typer av sådana förberedelser framkommer i materialet. Ett första är att i klassen resonera om vad proven i helhet går ut på, vad resultaten ska användas till och att de inte är examensprov.

> Nationella provet – försöker jag förklara eleverna för att avdramatisera – är bara en del av allting annat vi har jobbat med (lärare i matematik, årskurs 6 och 9).

> Det är en stor oro. Dom kan ju börja prata om dom i år innan. Jag brukar säga att det är lika mycket att testa av mig som lärare, som att testa deras kunskaper (lärare i svenska, årskurs 6).

Också i skolledarintervjuerna framhålls vikten av denna typ av förberedelse, inte minst för att senare kunna hantera mediernas diskussion kring provresultaten:

> Att man har en bra informationsdel till eleverna – både treor, sexor och nior – vad är nationellt prov? Att det papperet bedömer kvaliteten på vår skola. Det är vad det handlar om. De är inte examensprov för dom om dom ska få betyg eller inte. För ibland upplever eleverna att dom blir väldigt stressade (…). Man har en väldigt stark medial bevakning och man måste vara beredd, vara steget före (rektor B-skolans årskurs F–6).

Ett andra sätt är att berätta för eleverna hur det går till i ämnesproven, vilka delar de omfattar och vilka förutsättningar som gäller när de skrivs. Att på detta vis göra eleverna väl förtrogna med vad som kommer att hända är viktigt för att inte orsaka onödig anspänning:

> Vi diskuterar ju hur det kommer att gå till. B-delen till exempel, så dom vet vad som kommer hända. Att det kommer vara en läsförståelse, att man har viss mycket tid på sig och samma sak med hörförståelsen (lärare i engelska årskurs 9).

Ett tredje sätt är att göra eleverna förtrogna med de uppgiftstyper som ingår i de olika ämnesproven. Ibland görs detta genom att elever får se gamla uppgifter, ibland får eleverna också öva på att lösa uppgifterna:

> Dom får titta på gamla prov. Om dom vill det får dom göra det tidigt, bara för att vänja sig vid formen. Typen av frågor, uppgifter. Och se till att dom också vänjer sig vid att läsa instruktioner ordentligt (lärare i svenska årskurs 6).

> När proven genomfördes senast hade man ju lite exempel och gå på från förra gången, hur frågor kunde vara uppbyggda och så där (lärare i SO, årskurs 6).

Att denna typ av förberedelse är vanligt förekommande bekräftas även i samtliga elevintervjuer:

> Vår klass fick förra årets nationella prov. Dom la alla proven på ett bord. Så fick man liksom bara gå och kolla hur det var. Och så kanske man tänkte att det kan nästan komma en sådan fråga på det här provet också. Så det fick man träna med, man kunde vara med en kompis. Vi gick inte igenom med läraren (elev om årskurs 6-proven).

Den fjärde typen av förberedelser syfta till att eleverna får insikt i vilka krav som finns på uppgiftslösningarna inom olika uppgiftstyper. I vårt material nämns denna typ av förberedelser enbart i intervjuerna i årskurs 9 (se vidare 3.1.1).

> Vi brukar också titta på något gammalt prov, och på de olika nivåerna. För det har dom lite svårt ibland att med, vad som krävs för att få ett A eller det andra och så (lärare i matematik, årskurs 9).

Även i denna typ av förberedelse tycks djupet i genomgångarna och övningarna variera mellan olika klassrum. En del lärare och elever berättar att man tittat på matriser, andra att eleverna fått pröva att själva agera bedömare på olika exempellösningar och åter andra berättar om självbedömningsövningar:

> Man använder gamla prov också, det vill säga att man låter dom själva få fundera över, kvaliteten i rättningen och sen titta på vad är skillnaden på min idé och dom som står där (lärare i svenska, årskurs 9).

Sammanfattningsvis finns i lärarnas sätt att beskriva förberedelserna flera olika, men sammanvävda, funktioner mer eller mindre uttalade. Åtminstone följande tre olika sätt att se på förberedelser kan urskiljas hos lärarna:

- Genom förberedelser avdramatiseras proven, och elevers nervositet dämpas. Såväl resonemangen om provens syften och användning, som invigandet i uppgiftsformaten och kravnivåerna fyller denna funktion.

- Genom förberedelser får eleverna så goda förutsättningar som möjligt att vid provtillfället visa sina kunskaper. Annorlunda formulerat kan man tala om förberedelser för att öka elevernas provkunskaper så att de därigenom bättre kan visa sina ämneskunskaper.
- Genom förberedelser utvecklar och fördjupar eleverna sina ämneskunskaper. Till denna funktion kan förberedelseövningar där elever och lärare diskuterar kvalitetdrag i olika exempel på uppgiftslösningar föras.

3.1.1 Ämnesskillnader

I lärarintervjuerna framkommer en del skillnader i de bilder av förberedelserna som lärare från olika provämnena ger. Dessa skillnader handlar om förberedelsernas karaktär, det vill säga om vilka strategier lärare och elever tillämpar och vilka funktioner dessa fyller. Tendensen är att förberedelserna i engelska, matematik och svenska tycks vara mer utvecklade och institutionaliserade, och mer invävda i ordinarie undervisning. Gränsen mellan provförberedelser och reguljär undervisning tycks inte alltid ens märkbar för lärarna i dessa ämnen. Det kan både ha att göra med att eleverna sedan tidigare har erfarenhet och förtrogenhet med prov generellt, och att lärarna har lång erfarenhet av ämnesproven. Med tiden är det också tänkbart att provens påverkan på undervisningen efterhand naturaliseras och blir mindre märkbar för lärarna. Detta kan illustreras så:

> I engelskan jobbar jag ju liksom mer på samma sätt med ämnet, hela tiden ändå på det viset. På något vis (lärare i engelska, årskurs 9).

> Svenskan börjar ju väldigt tidigt. Redan på höstterminen tar vi upp det här med att skriva olika sorters texter till olika mottagare. Det tränar vi mycket, vi börjar med noveller och sen tar vi alla sorter. Vi planerar ihop, väldigt mycket (lärare i svenska, årskurs 9).

Också i matematik används provuppgifter tidigt i den reguljära undervisningen, anpassat efter hur långt man hunnit för tillfället:

> I matematiken plockar man ut delar av nationella provet som eleverna får göra under hösten. För allt passar kanske inte att göra på hösten eftersom eleverna inte har kommit så långt då (lärare i matematik, årskurs 9).

Och när provdagen närmar sig repeterar och summerar man i klasserna och pratar om och tränar på olika uppgifts- och svarsformat:

> Sedan tycker jag att när man kan använda dom här gamla uppgifterna så blir det en bra repetition för eleverna. Så summerar man matematiken i slutet av nian (lärare i matematik, årskurs 9).

> Och i svenskan lägger vi ju också in det här med texttyper ytterligare en gång till. Oftast en lite kortare genomgång men att man går igenom det igen, så att dom har någorlunda koll på det (lärare i svenska, årskurs 9).

Att förberedelserna i de traditionella provämnena oftare än i andra tycks gå djupt in i kunskapsområden kan exemplifieras och illustreras av följande resonemang, fört av en matematiklärare i årskurs 9:

> Just att dom får en bild av hur dom olika bedömningsnivåerna ser ut, vad som krävs. Både generellt och på specifika uppgifter, att man tar ut en uppgift till exempel som man löser gemensamt och sedan diskuterar bedömningsstegen. För det är ju ganska tydligt oftast, i bedömningsanvisningarna, vad som krävs för att hamna på dom olika nivåerna.

Detta återspeglas även i elevintervjuerna där de oftare talar om hur man förbereder och repeterar inför proven i svenska, engelska och matematik än hur man gör i andra ämnen:

> Vi läste mycket om hur en novell är uppbyggd och hur texten ska byggas upp. För att veta hur man kan skriva (elev om årskurs 9-proven).

> Just i matten gick vi igenom lite vad man ska kunna på alla delar. För att man skulle komma ihåg hur man räknar ut rätt på provet… (elev om årskurs 9-proven).

Precis som bland språklärarna (ovan) antyder också en del elevers utsagor att någon riktigt tydlig skiljelinje mellan provförberedelser och ordinarie undervisning inte alltid framträder inom svenska och engelska, på samma sätt som andra ämnen:

> Matten är väldigt tydligt. Man vet att ja, dom här frågorna skulle komma och jag skulle sätta mig i det här området. Men inte engelska och svenska (elev om årskurs 9-proven).

En vanlig uppfattning bland eleverna är att det inte går att förbereda sig inför språkproven. Å andra sidan finns i elevmaterialet resonemang om att eftersom proven är så lika undervisningen så kan man se det mesta i språkundervisningen som provförberedelser:

> I svenskan kan man ju inte göra så mycket. Men det är ju läsförståelse och skriva och sådant och det är sådant man gör hela tiden, kan man nästan säga (elev om årskurs 6-proven).

I SO- och NO-ämnena är förutsättningarna annorlunda. Här är möjligheterna till direkta förberedelser begränsade. Detta beror dels på att varje orienteringsämne i sig självt spänner över vida kunskapsdomäner, dels på att lärarna får reda på provämnet först en kort tid innan själva provet. Detta används för att avdramatisera proven för eleverna:

> Det blir bara att tala om att nu kommer det ett prov, men det är ingenting ni kan förbereda er för, utan det bygger på vad ni har lärt er tidigare och så. […]Vi vet ju inte ens vilket ämne vi får förrän väldigt tätt inpå (lärare i SO, årskurs 6).

Likafullt tycks det tycks inte vara ovanligt att lärarna ändå både vill och försöker förbereda sina klasser så gott det går. Osäkerheten runt vilket provämne det blir väcker viss frustration:

> Hur skulle man göra då när man inte har sitt prov i förväg? Vad skulle vi gjort? Vi har ju aldrig fått se det, bara tre dagar innan. Så man kan inte göra så mycket (lärare i SO, årskurs 9).

Det tycks i vissa fall också uppfattats som oklart om det varit tillåtet att berätta för eleverna vilket ämne provet kommer att ges i när skolan delgivits det och det råder en misstanke om att det sett olika ut:

> Det som är lite otydligt med SO, det märker man i olika Facebookgrupper med andra SO-lärare, det är huruvida man ska berätta vilket ämne det blir. Det står ingenstans att du inte får berätta vilket ämne det blir, när du väl får veta ämne. Och då görs det lite olika på olika skolor.

SO-läraren i ovanstående citat själv berättade aldrig rakt ut att det skulle bli historia, men att det samtidigt var uppenbart för eleverna eftersom man sista tiden innan proven började läsa ämnet som tidigare inte hunnits med:

> Det gick ju inte och dölja, höll jag på och säga. Och jag kan tycka att det är lite sådär… Varför ska dom inte veta vad det blir för? Men det står liksom inte riktigt egentligen, någonting. Det står inte att du inte får berätta och det står inte att du ska berätta heller.

Flera elever berättar om hur man inom SO- och NO-undervisningen inte hunnit med tillräckliga förberedelser i det aktuella provämnet:

> Jag tror vi höll på mycket med biologi där i NO när vi hade kemi (elev om årskurs 6-proven).

> Vi hade inte haft så mycket fysik. Vi hade bara haft lite fysik innan (elev om årskurs 9-proven).

Lärarna talar om en allmän förberedelse i termer av att eleverna får bekanta sig med provformaten och frågetyperna. Eleverna talar också om en allmän innehållslig förberedelse i orienteringsämnena:

> Dom gick typ bara igenom extra mycket i alla SO-ämnen, så vi hade någonting (elev om årskurs 6-proven).

> Man fick gå igenom liksom vad som helst i hela boken, för man vet ju inte någonting om det ämnet, man vet inte exakt vad (elev om årskurs 9-proven).

När väl Skolverket tillkännager provämnet landar detta med andra ord olika i olika klasser beroende på hur man lokalt har läst (eller inte ännu läst) de olika ämnena. För någon lärare i vårt material föll sig provämnet så att man i klassen kunde nöja sig med ett slags övergripande repetition:

> Man får provet så sent. […] Men visst fick vi reda på att det var geografi vi skulle få. […] Och då, vet jag, repeterade vi lite grand så här i stort, lite begrepp och så. För att fräscha upp kunskaperna, eller hur? (lärare i SO, årskurs 6).

För andra slog provämnet mer olyckligt i förhållande till den lokala planeringen av hur ämnena ska läsa. Åtgärder kan då mer få karaktären av en strategisk snabbgenomgång av ett ämnesområde som man dittills inte gått in på. Någon lärare har rentav känt sig nödgad att byta till sig lektionstid från andra ämnen:

> I SO, så var det ju såhär att, det vet man ju inte vilket ämne man får.[…] Och vi hade ju liksom nästan hela sexans historiekurs kvar när det var två veckor kvar och vi fick veta att vi hade historia. Så vi snabbläste sexans kurs i historia på, på två veckor. På bara SO-lektionerna och lite svensklektioner tror jag att jag fick av NN (lärare i SO, årskurs 6).

Elevintervjuerna bekräftar att förberedelser i form av ”snabbkurser” inom SO- och NO-ämnena inte är ovanliga. Tillkännagivandet av vilket provämnet blir kan också innebära ett abrupt avslut av det ämne man för tillfället arbetar med:

> Det var väl något ämne då vi höll på med nånting. Så vi behövde avbryta. Nationella provet var nåt annat, typ SO eller nånting. Vi hade jobbat med en sak förut liksom, innan vi helt plötsligt bara gick över till en helt annan sorts (elev om årskurs 6-proven).

> Sedan avbröt vi ju det som vi hade. Ifall vi hade kemi då bröt vi ju det till att gå över till fysiken. Och vi typ bytte lärare också (elev om årskurs 9-proven).

Målet med en sådan undervisning blir med andra ord snarare att överhuvudtaget ge förutsättningar för eleverna att genomföra provet på meningsfulla vis, än att ge dem goda möjligheter att utveckla sina ämneskunskaper. Att upplägget med hemlighållandet av provämne kan skapa både stress och en känsla av orättvisa vittnar följande citat om:

> Så det var lite stressigt jag kände, ja, det här går som det går. Och det är väl det som jag känner är den stora nackdelen med SO. Att man inte vet. Och jag menar, dom här låg ju nu precis efter påsklovet, om jag minns rätt. Och det är ju några veckor kvar av terminen, så du kan ju ha otur och inte ha läst det som kommer. Så det, det känns lite sådär tycker jag (lärare i SO, årskurs 6).

Kritik mot att provämnet inom SO och NO tillkännages så sent innan proven ska genomföras kommer också fram i skolledarintervjuerna. Upplägget, menar rektorerna, skapar stress, orättvisa och i värsta

fall uppgivenhet. Med ett tidigare tillkännagivande skulle organisationen och schemaläggningen kunna anpassas.

> För all del det känns lite tramsigt med det här hemlighetsmakeriet kring […] ja, från och med i år gäller det både SO-ämne och NO-ämne. Där tycker jag man går lite åt fel håll. Det är viktigt för skolorganisationen att man vet något halvår i förväg vilket ämne det är. För en del ämnen kommer ju eleven inte läsa alls den terminen som provet genomförs och då blir det inte rättvist skolorna emellan. Hade vi vetat det hade vi kunnat lägga schemat på ett bättre sätt.

Sammanfattningsvis kan följande skillnader mellan förberedelser i olika ämnen skönjas:

- I svenska och engelska är gränsen mellan provförberedelser och reguljär undervisning inte alltid tydlig för lärare och elever.
- I matematikämnet får förberedelserna gärna karaktären av uppsamlande repetition av samtliga ämnets områden.
- I SO- och NO-ämnena vållar det sena tillkännagivandet av proven ofta en forcerad inläsning av provämnet. Åtminstone i de fall där skolan eller läraren inte har turen att få prov i det ämne man undervisat i tiden före proven.

3.1.2 Årskursskillnader

Vissa skillnader i förberedelser framkommer också mellan årskurs 6 och 9 i materialet. Samtliga citat som belyste omfattningen och djupet i förberedelserna i engelska, matematik och svenska under ovanstående rubrik kom från intervjuer med lärare i årskurs 9. I årskurs 6 tenderar förberedelserna istället att vara mer av introducerande karaktär. Här handlar det primärt om att avdramatisera och om att inviga eleverna i vad det är att skriva prov generellt:

> Det är en stor oro, dom kan ju börja prata om dom i år innan. Dels prata om att det är lika mycket att testa av mig som lärare, som att testa deras kunskaper. […] Och också att dom får titta på gamla, om dom vill det. Det får dom göra tidigt, bara för att vänja sig vid formen. Typen av frågor, uppgifter. Och sen se till att dom också vänjer sig vid att läsa instruktioner ordentligt (lärare i svenska, årskurs 6).

Bland lärare i engelska tycks introducerande förberedelser i form av att exempelvis låta eleverna öva sig i att läsa instruktioner, och bekanta sig med olika frågeformat (som flervalsfrågor och kortsvarsfrågor) vara vanliga även i årskurs nio. Men en skillnad är att lärarna i denna årskurs talar mindre om att hantera elevers nervositet. En engelsklärare i årkurs 9 uttrycker sig så här:

> Vi diskuterar ju lite grand hur det kommer gå till så dom vet vad som kommer hända. Att det till exempel kommer vara en läsförståelse, man har viss mycket tid på sig och samma sak med hörförståelsen. Och även att dom får testa och göra gamla nationella prov. För att få känslan av hur det kommer sedan när det är live och skarpt liksom.

Denna årskursskillnad bekräftas till viss del även av eleverna. Provförberedelser som syftar till att förbereda eleverna på provens utformning, hur proven kommer att gå till samt hur man kan exempelvis hantera tidspressen under provet tas framför allt upp av elever i årskurs 6. Så här berättar en elev:

> Och så gick dom också igenom såhär, taktik innan eller vad man ska säga för hur man skulle göra för att typ inte sitta för länge med någon fråga om man inte kunde så skriver man det man kan och så liksom.

En annan skiljelinje är att framför allt lärare i årskurs 6 lägger tid på att förbereda sig själva och sätta sig in i proven och hur man som lärare ska göra:

> Först pratar vi ihop oss. Skolverket har skrivit i lärarinformationen väldigt tydligt vad proven är och hur man ska genomföra dem. Det försöker vi följa till punkt och pricka. Och vi pratar ihop oss också, lärare emellan, så att vi gör likadant allihop (lärare i engelska, årskurs 6).

Lärare i årskurs 9, åtminstone i de traditionella provämnena, talar inte om provmaterialet på detta vis, utan tycks i större utsträckning luta sig mot sina erfarenheter.

Sammanfattningsvis kan följande skillnader mellan förberedelser i årskurs 6 och 9 urskiljas:

- Det syfte med förberedelserna som lärarna i årskurs 6-klasser i första hand talar fram är att dämpa elevernas oro. I årskurs 9 mer handlar det istället mer om att stärka elevernas förtrogenhet med provformat för att kunna visa sina ämneskunskaper.
- Lärare i årskurs 6 lägger ner ett större förberedelsearbete i att sätta sig in i provkonstruktionerna, medan lärare i årskurs 9 mer tycks luta sig mot sina erfarenheter.

3.1.3 Elevperspektiv

Som nämnts ovan så tycks en central del i förberedelsearbetet, framför allt i om årskurs 6-proven, vara att på olika sätt försöka avdramatisera proven och öka elevernas möjligheter att lyckas på proven. I elevintervjuerna finns dock uttalanden som ger en bild av förberedelsearbetet som står i konstrast till denna ambition. Förberedelsestrategin att informera om provets förutsättningar (såsom exempelvis tidsgränser) kan istället få effekten att eleverna uppfattar proven som omfattande och svåra:

> Lärarna sa: ”tänk på att det kan vara ett stort prov som bara håller på i en timme”. Det kommer man ju aldrig hinna. Och sedan när man väl fick provet och började göra det tänkte man: ”men det här var ju inte så svårt och stort”, liksom (elev om årskurs 6-proven).

Elever i både årkurs 6 och 9 beskriver också hur undervisningen under terminen innan proven upplevdes som mer fullmatad och stressig:

> Jag kommer ihåg att våra lärare var väldigt hajpade över det här med nationella och så, det var det enda vi gjorde. Vi måste förbereda för det och så prata om det i all oändlighet (elev om årskurs 9-proven).

> Alltså jag tycker första halvåret innan nationella proven, det var mycket så här släng in typ allt vad man lärt sig och allt man ska lära sig, eller typ man ska kunna allt på en gång. Och sen typ andra halvåret var typ inte alls så stressigt (elev om årskurs 6-proven).

Eleverna vittnar om att lärarna är måna om att eleverna ska lyckas så bra som möjligt på proven. I elevintervjuerna framkommer även att en del lärare använder och talar om de kommande nationella proven för att motivera eleverna, och understryka och inskärpa ämneskunskapernas värde. Förhoppningsvis, resonerar en elev, gör de inte bara det för att skrämma oss, utan för att man ska vara väl förberedd. Att denna strategi är tveeggad framgår av följande elevs sammanfattning av vilken helhetsbild somliga lärare gav av provens betydelse:

> Det fanns några lärare som liksom i längre ord beskrev att om du inte lär dig det här kommer du bli hemlös när du blir äldre. Dom sa inte så, men om man skulle lägga ihop alla deras meningar till en så skulle det bli, när du blir äldre så kommer du bli hemlös (elev om årskurs 6-proven).

3.1.4 Skolledarperspektiv

När skolledarna talar om provförberedelser handlar det framför allt om mer praktiska uppgifter såsom beställningar av prov, hantering av provmaterial, göra schemaändringar och ordna vikarier. Några tar också upp förberedelser i form av planering kring hur det hela ska organiseras. Det varierar i vilken grad de beskriver sig som delaktiga i arbetet med att organisera och planera provgenomförandet. På någon skola tar skolledarna en mindre roll i detta arbete, vilket för skolledningen är ett sätt att visa tilltro till lärarnas förmåga och professionalitet:

> Men det kan också finnas goda skäl till att uppmuntra lärare till att ni har hittat bra lösningar, spinn vidare på dom. Vi finns med hela tiden som en backup, kom hur många gånger ni vill, hellre en gång för mycket än en gång för lite. Det handlar ju också om att stärka lärarens mandat och känslan av att tillhöra en profession och så vidare.

På en annan skola är skolledarna mer aktiva i planeringen. Här säger skolledarna sig ha ett övergripande ansvar för att styra upp provgenomförandet:

> Hur organiserar man en skola så att man kan genomföra nationella provet på ett bra sätt för eleverna? Det är väl i väldigt hög grad rektors uppdrag, det är klart det, fördela dagar och arbete. Och det är en del av uppdraget.

När det gäller förberedelser i klassrummet talar skolledarna i ringa utsträckning om detta. En av få gånger detta överhuvudtaget nämns framträder en bild som står i kontrast till den som lärarna och eleverna ger, nämligen att lärarna sällan arbetar med direkta förberedelser inför de nationella proven:

> Jag skulle vilja säga att det är borta, det här att man ibland läste inför proven, vilket jag tror var ganska vanligt förr. Nu pluggar vi lite extra på det här vi tror kommer på nationella proven. Det har jag en känsla av att det är borta.

3.2 Att genomföra proven

Som antyddes inledningsvis tar även en annan typ av förberedelser tid för lärarna inför provperioden. Det handlar om bokning av lokaler, vikarier, samråd med specialpedagoger runt särskild anpassning, tid för rättning med mera. När det kommer till lärarnas beskrivningar av genomförandet av proven tycks detta å ena sidan vara tämligen självklart och rutinmässigt:

> Det känns som det har fungerat väldigt bra, vi är ju bra på att ställa upp för varandra eller hur man ska säga, så att… det har löst sig. Det tycker jag att, det har ju inte varit något problem och vi har… nej (lärare i svenska och SO, årskurs 6).

Men det är också tydligt att bakom det rutinmässiga ligger mycket organisatoriskt jobb:

> Det är just dom här provtillfällena är ganska, när man har dom fasta datumen och tiderna. Det är ganska, inte enkelt ska jag väl inte säga för att det är ju himla mycket arbete bakom just att få ihop schema (lärare i svenska och engelska, årskurs 6).

Detta arbete är viktigt inte minst för elevernas skull:

> Vi skrapar ju alla resurser vi kan under själva genomförandeperioden. Där vi skrapar upp det vi kan och just att fördela. Några behöver sitta enskilda i vissa rum, några behöver sitta i liten grupp och några behöver ha proven upplästa för sig. Och så vidare. Så inför varje provdag, dom här fasta dagarna då som proven är, har vi sett över, då gör du det och du det. Och så fördelar vi, för att det ska bli så optimalt för barnen som möjligt (lärare i matematik, årskurs 6).

Det typiska är att lärarna själva står för planerandet och organiserandet av provperioden. På frågan om det varit någon styrning från ledningen att hjälpa lärarna att få till organisationen under genomförandet svarar man så här på en skola:

- Inte vid genomförandet. Nej.
- Ingenting, nej.

Och på en annan skola säger man så här:

- Nej, utan vi planerar genomförandet. Liksom helt själva med… lektioner hit och dit med…
- Schemalägger och ändrar och… ja.
- Ja, visst.

Det tycks finnas etablerade rutiner och utarbetad praxis runt genomförandet på samtliga skolor och det finns gott om beskrivningar av hur man ställer upp för varandra under provperioden. Det vanliga är att

man inom kollegiet täcker upp så långt som möjligt, men att man också måste fylla ut med vikarier för att få ihop det. På någon skola nämns även att skolledaren ställer upp och stöttar vid behov, och på en annan att man får hjälp med vikariebokningen:

> Vi har ju en yrkesvägledare och tillika en som sköter schemat och brukar se till att det finns vikarier för dom timmar man ska ha (lärare i matematik, årskurs 6).

Vikarierna innebär samtidigt ett merarbete eftersom lärarna fortfarande måste planera undervisningen:

> Den förmiddagen jag ska ha provet, de lektionerna måste ju någon annan ta åt mig. Så det måste man ju greja, och det får man hålla på med själv oftast. Så det är ju ett merjobb med proven. Det är det ju helt klart (lärare i svenska och SO, årskurs 6).

C-skolan sticker ut i genomförandet (se kapitel sju för utförligare diskussion). Här har skolledningen tagit på sig det organisatoriska ansvaret och styr och fördelar arbetet för lärarna under provperioden:

> Själva genomförandet styrs ju upp väldigt av skolledningen, alltså med salar och vakter och så. Där har vi inte något och säga till om egentligen (lärare i matematik, årskurs 9).

Ett återkommande tema i intervjuerna om genomförandet är hur man löser det så att elever som behöver särskilda anpassningar får genomföra proven under de former de har rätt till. Att urskilja vilka elever som har rätt till sådana särskilda anpassningar framställs ofta som relativt oproblematiskt (dock inte alltid, se 3.2.1), och man upplever sig följa reglerna för vilka anpassningar som får göras. Det tycks skilja sig något mellan olika skolor hur man löser anpassningarna, (exempelvis vilken pedagog som är inblandad i genomförandet), och det tycks även variera något i vilken utsträckning eleverna är villiga att ta emot erbjudanden om anpassningar.

I flera intervjuer kommer lärarna även in på anpassningar inom reguljärt genomförda delprov, det vill säga anpassningar som inte är riktade till elever i behov av särskilt stöd. Lärarna uttrycker det som självklart att hålla sig till reglerna och instruktionerna för hur proven ska genomföras, men ibland medger reglerna exempelvis längre provtid. Så här resonerar två matematiklärare i årskurs 6:

- Det är den policyn vi har.
- Liberala med tiden…
- Ja. Behövs det mer tid så får dom det.

Samtidigt har många ställts inför situationer där handlingsutrymmet inte är lika tydligt. Vissa är osäkra på hur mycket anpassningar man får göra, exempelvis i vilken utsträckning man får förklara för eleverna vad de ska göra. Här är diskuterar två SO-lärare i årskurs 9:

- Det är väl alltid lite oklart, tycker jag, med det här med, hur mycket man får.
- Ja, hur mycket man får anpassa.
- Och sen finns också olika tolkningar, både på skolan och på andra skolor. Man hör att dom har gjort olika och så. Det kanske verkar tydligt men sen är det inte det i alla fall.
- Nej det kan vara lite lurigt.

Några av eleverna berättar att de vid flera provtillfällen fick förlängd skrivtid. Här antyds också att så var fallet även när provtiden var bestämd:

- Jag fick sitta övertid ganska många gånger.
- Och man fick det ändå även om det var en viss tid.

Det finns också elevberättelser om hur man fick fullfölja proven andra dagar eller tillfällen:

> Fast ibland fick man fortsätta göra proven en dag, om man hade kvar (elev om årskurs 6-proven).

> Vi skrev proven och sen så gick vi ut på rast och sen hon kollade igenom proven. Och nästa dag så fick man skriva något mer, om man ville, eller typ vissa personer i klassen som inte hade fått skrivit någonting (elev om årskurs 6-proven).[7]

3.2.1 Ämnesskillnader

Till det som lyfts som utmaningar under provgenomförandet hör delprov i olika ämnen där själva provformatet på olika vis går utanför den traditionella eller prototypiska provformen. Vi talar med andra ord om prov som inte går ut på uppgifter som besvaras individuellt, på tid och under tystnad i en gemensam skrivsal. Ett exempel är de muntliga delproven i engelska, matematik och svenska. Dessa genomförs i små elevgrupper och den bedömande läraren behöver ofta viga flera dagar för detta. Samtidigt måste övriga elever förstås följa ordinarie undervisningsschema varför behovet av extra stöd från vikarier och kollegor blir utmärkande.

> Det är ju den här muntliga delen, som är jättesvår att få till när man har en grupp… Vart ska jag ta vägen med de tre, fyra stycken som jag ska sitta med om jag inte har någon som kan komma in och ta resten? […] Så den tycker jag är svårast att få till, både i svenskan och matten, just den här muntliga (lärare i matematik, årskurs 9).

> Då blir det ju konstigt tänkt, kan man tycka. Att, ja, de här proven ska göras så här så du kan inte ha vanlig undervisning. Då måste någon annan göra dom här muntliga proven eller så måste man ta in en vikarie. Det känns konstigt tänkt tycker jag (lärare i svenska, årskurs 9).

När varje lärare ska planera och lösa detta blir det ibland i en konflikt mellan kraven att följa proven och att inte kunna lägga över alltför mycket extraarbete på kollegorna.

> Man får be andra ämneslärare om lov för att kunna genomföra. Och i engelskan och svenskan så var det säkert också två dagar per ämne som det blir rörigt i klassrummet och någon annan måste vara ordinarie, och så vidare (lärare i svenska och engelska, årskurs 6).

[7] Det de här eleverna beskriver är inte tillåtet enligt de instruktioner Skolverket skickar ut. Med utgångspunkt i vår vilja att teckna den bild som informanterna ger, utan att ”kontrollera uppgifter mot fakta” eller vara normativa/korrigerande under intervjuerna har vi valt att inte ifrågasätta eller på andra sätt gå vidare med den här typen av information.

Det hela kan vålla förhandlingar mellan olika ämneslärare, och en del av de intervjuade lärarna uttrycker en önskan om fastlagda provdagar även för de muntliga delproven:

> Jag skulle nog vilja ha det mer uppstyrt. Ja, ta måndagen den tjugofjärde januari till prov. Alltså så att det också blir schemabrytande och att man har det uppstyrt. För det är ju svårt att få till i arbetslaget, att okej, vi skulle behöva göra det här. Kan vi få tid? Nej, men jag måste göra det här i SO, eller åh, jag, vi måste göra det här i NO (lärare i svenska och engelska, årskurs 9).

Andra, särskilt matematiklärare, önskar istället det motsatta, nämligen en ökad flexibilitet generellt i frågan när proven ska genomföras. Att kunna erbjuda provet under flera dagar skulle, menar förespråkarna, underlätta strävan att optimera förhållandena för eleven:

> … skulle finnas en, en flexibilitet, just att kanske inte få ett datum och ett klockslag (lärare i matematik, årskurs 9).

Ett andra exempel på prov som går utanför gängse mallar är NO-provens laborationsdelar. Dessa kommer med en särskild logistik och sätter spår i ordinarie undervisning:

> Det är ju ett pussel, som sagt, som ska läggas och det var ju att den läraren kunde vara där en halvtimme, sedan kom en annan lärare in och vaktade resten. Då blev det någon sådan konstig lösning, men oftast fick vi väl till det (lärare i NO, årskurs 6).

> Så fick ju jag göra den laborativa delen i NO, biologi, som vi hade. Sitta och skala räkor, det går ju inte att få till det här i helklass. Det stod ju som förslag, att man kunde göra det medan dom andra sitter och skriver, men jag tänkte inte en chans. Så det fick man ju sprida ut för och hinna (lärare i NO, årskurs 6).

Även i skolledarintervjuerna lyfts planeringen inför genomförandet fram, och inte själva genomförandet i sig, som det som tar tid och energi. Vissa delprov lyfts fram som mer organisatoriskt problematiska än andra och precis som hos flera lärare nämns här de delprov som ska genomföras i mindre grupper:

> För jag vet ju hur det blir med det muntliga. Det har jag också hört, du vet, hattande för det att man ska sitta med, med barnen och för att göra alla muntliga prov. Och man roddar med varandra, kan du gå in och kan… Så det har jag hört, att undervisningen blir lidande. Det måste ni ha hört tidigare, eller hur? Och jag som skolledare måste tänka på barnen också. Så hellre tar jag tid som inte är ”barntid” och kompenserar det någon annan gång, så att vi tar ledigt. Kompenserar en studiedag, tyvärr, men… Man betalar ett pris också (skolledare årskurs 6).

> Dom här labbarna i NO tar ju lite mer tid. Du ska förbereda, du ska genomföra, du ska efterarbeta som lärare. Den kan du inte överlåta på någon annan (skolledare årskurs 9).

Ett tredje exempel är prov som är så omfattande att de går utanför ordinarie lektionstid. Detta lyfts företrädesvis av lärare i svenska:

> Dom där svåra i svenskan styrde vi upp lite. I och med att dom blir så mycket längre så räcker inte lektionstid. Jag hade fyra grupper i min klass, och min kollega hade sex grupper i sin klass. Så jag tog en av hennes grupper så att vi fick fem var. Då blev det ju inte jättemånga tillfällen. Men det var ju ändå andra lektioner som blev drabbade (lärare i svenska, årskurs 9).

Som diskuterats ovan är en viktig pusselbit i genomförandet anpassningar till särskilda behov. Även om detta i viss mån är en generell fråga är det också tydligt att delprov som testar läsning i svenska och engelska skiljer ut sig. Att tolka regelverket och avgöra vilka anpassningar som får göras tycks inte alldeles självklart och olika lärare ger olika bilder av detta i intervjuerna. En tolkning är att det är oproblematiskt att erbjuda eleverna den cd som följer med svenskans läsprov i 9:an:

> Då [i svenskan] får man lyssna på cd för det är inte, det är inte avkodningen man testar i svenskan utan det är ju vad du kan göra med texten sen (lärare i svenska, årskurs 9).

En annan tolkning är att detta inte var ett möjligt erbjudande:

> I läsförståelsen i svenska var den anpassning jag fick göra med min elev som hade dyslexi, att hon fick förlängd provtid. Det kan också kännas ganska… Ja, jag vet inte om det hjälpte henne så mycket överhuvudtaget ärligt talat, för hon förstod ju inte frågorna ändå. Hur många gånger hon än satt och läste dom (lärare i svenska, årskurs 9).

Regelverket upplevs rymma oklarheter som lärarna är osäkra över hur de ska hantera:

> Jag har två elever, som jag vet, som har en språkstörning som inte kan skapa inre bilder. Och då tycker jag att det blir så svårt och veta hur, för vi har pratat med speciallärarna och specialpedagogerna om det här också, med anpassningar och såna saker. Där tycker jag det är oklart. Jag vet inte riktigt (lärare i svenska och engelska, årkurs 9).

I engelskprovens lärarmaterial finns en huvudregel som säger att eleverna inte får lyssna på texterna i läsförståelsedelen med motivet att det påverkar vad som bedöms i provet på ett sätt som har en negativ inverkan på validiteten. Detta upplevs som illegitimt och märkligt i en del lärares ögon:

> Sen kan jag väl känna att det har blivit – vi upplever i alla fall att det är svårare och få hjälpmedel för dyslektiker till exempel. Det är mycket att man hellre inte ska göra nationella prov (lärare i svenska och engelska, årskurs 6).

Hur provet skapar en orättvis situation för elever med läs- och skrivsvårigheter lyfts även fram som ett problem i skolledarmaterialet. Orättvisan, menar man, kan riskera att det görs avsteg från regelverket:

> Det vi stötte på förut var ju dom som har dyslexi, inte skulle få provet uppläst. Utan dom skulle läsa och få längre tid på sig. Där fick ju vi en väldigt spännande diskussion. Alltså, vad gör vi för övrigt i skolan med dom som har dyslexi? Vad får vi för råd ifrån… utredarna? Ja, till exempel att dom ska få lyssna i stället och plötsligt får man ett prov där man inte får den möjligheten. Det blir en rättvisediskussion. Och då kan man börja på och diskutera, vad är rättvist utifrån varje persons behov? Det är ju det som är risken, att man gör det. Att någon lärare sätter sig och läser texten i stället till exempel.

Sådana avsteg från gängse regler tycks också ha gjorts i praktiken vilket följande lärarcitat vittnar om:

> Det är engelskan, läsförståelsen, som ställer till det. Men vi har tagit beslut, eller inte vi, vår rektor tog beslut att några genomförde delprovet, men vi rättade det inte som ett nationellt prov (lärare i engelska, årskurs 9).

Från och med 2014 års nationella prov i engelska ges dock möjlighet att beställa en inspelning av den långa läsförståelsetexten i provet för årskurs 9. Denna möjlighet har utnyttjats på somliga skolor, men förändringen verkar inte ha landat fullt ut hos engelskalärarna, då flera inte nämner den:

> Vanliga anpassningar ska vi göra, men sen är engelskan speciell. Det har vi pratat om, för där får vi ju inte… De ska testa det de ska testa, det står ju så uttryckligen att läsförståelsen måste eleverna ju, prova på egen hand ändå. Det kan man ju ha åsikter om (lärare i engelska, årskurs 9).

3.2.2 Elevperspektiv

När eleverna berättar om genomförandet av proven är det återkommande hur dessa lektioner skiljer sig från övriga lektions- och provtillfällen. Några elever beskriver klassrummet som mycket tystare än vanligt. Andra berättar att de upplevde lärarna som mer restriktiva än vanligt när det gällde hur eleverna fick röra och föra sig i klassrummet, och hur de svarade på elevernas frågor:

> Ja, kommer ihåg typ att NN sa att man inte ens fick gå och vässa pennan (elev om årskurs 6-proven).

> Det var ju mer formellt än ett vanligt prov (elev om årskurs 9-proven).

> Antar att dom försökte vara lite mer noga med vad dom säger (elev om årskurs 6-proven).

3.2.3 Skolledarperspektiv

Medan lärarna betonar genomförandets utmaningar och vilka kostnader det kommer med ser skolledarna hellre utmaningarna som möjligheter. Här lyfts det fram att ur genomförandet kommer ett professionella lärande:

> Här var vi varit ganska uppfinningsrika och hittat ganska bra lösningar. Lärarna har hittat bra lösningar att jobba mer över klass, över gränser och tillsammans. Så att uppfinningsrikedomen är stor och det är bra det, för kan du hitta lösningar på det då hittar du lösningar på flera andra tidsproblem. Så det kanske är till vinst egentligen.

> Det jag fick rull på, på min förra skola var att vi la temadagar, dagsundervisning eller övergripande arbeten så att man mycket enklare kunde friställa ett par lärare. Vi fick tänka om väldigt mycket, och det är en vinst. Därför att vi ska ha tematiskt arbete, vi ska ha övergripande arbete och… och lära oss att utnyttja våra lärarresurser. Jag tycker jag har vunnit på det, men det är tiden det tar att räkna ut allting.

> Det måste vi tänka över. Vad gör vi? Kan vi ha andra dagar för eleverna? Organisera oss på ett annat sätt runt eleverna? Problemet är ju att vi gör någonting extra och vi gör extra precis lika. Vi måste ju tänka, hur kan någon ha muntliga prov och vi kanske gör annorlunda med barnen. Då kan det gå med vinst också, när det uppstår ett dilemma. Vi måste bara komma in i det tänket.

Sammanfattningsvis framträder följande bilder ur lärarnas, elevernas och rektorers berättelser av hur det går till att genomföra proven:

- På varje skola finns en upparbetad praxis för hur proven ska genomföras, och i detta ligger ett omfattande organisatoriskt arbete.
- I regel står lärarna själva för mycket av planerandet, medan skolledning och andra finns med och stöttar upp. På en av skolorna sköter dock skolledningen det organisatoriska, och lärargruppen blir verkställande.
- Parallellt med genomförandet av proven måste förstås den ordinarie undervisningen fortskrida. Att friställa lärare med vikarier för provgenomförandet anses mer vara ett nödvändigt ont än en faktisk lösning.
- Särskilt mycket organisatoriskt arbete kräver de provformat som på olika vis bryter det reguljära schemat. Det gäller muntliga delprov i engelska, matematik och svenska, laborationer i NO och de långa skrivdelarna i svenska.
- Somliga lärare vill ha tydligare riktlinjer i form av exempelvis bestämda datum för hur exempelvis de muntliga delproven ska genomföras, medan andra istället vill se en ökad flexibilitet i alla delprov.
- Somliga lärare och rektorer menar att reglerna för anpassningar är otvetydiga i särskilt engelska och svenska, medan andra menar att det finns stora tolkningsutrymmen och befarar att det skiljer sig mycket mellan olika skolor. Oavsett om lärarna och skolledarna tror att det ser lika ut eller skiljer sig mellan skolor, ser vi i vårt material att det de facto råder oenighet mellan olika lärare och skolledare runt vilka anpassningar som faktiskt får göras.

3.3 Att bedöma elevernas provprestationer

Bedömningsarbetet beskrivs, oaktat lärarnas ämnestillhörigheter, som tidskrävande. Lärarnas arbetstid räcker inte till för att få bedömningsarbetet gjort. Lärarna måste också friställa sig från undervisning, vilket skapar ytterligare merarbete i att förbereda för vikarier:

> När vi är borta från ordinarie lektioner så blir det alltid en ökad arbetsbelastning med att förbereda vikarier (lärare i matematik och NO, årskurs 6).

> Att rätta sätter ju också sina spår, tycker jag, i övrig undervisning. För det blir så tungt, så man måste hitta något lätt att göra i klasserna under dom här perioderna. Det är ju inte själva provet i sig som är svårt och genomföra. Det är få tiden och rätta, allt det här (lärare i svenska och engelska, årskurs 9).

I regel tilldelas lärarna en vis rättningstid i tjänsten för att utföra arbetet. Hur omfattande den är varierar, men genomgående tycks tilldelningen vara otillräcklig:

> Vi här på skolan får en kvarts i tid för rättning per elev. Så har jag tio elever blir det två och en halv timme. Och ska man rätta ett prov tar det minst en timme bara när man ska läsa igenom instruktionerna och dom här exemplen (lärare i SO, årskurs 6).

> – Den tiden som går åt utöver det ni får, ni måste ju ta den någonstans ifrån. Var tas den?
>
> – Ja, det blir ju på nätter och helger (lärare i matematik, årskurs 9).

För en del lärare är det svårt att få till sammanhängande rättningstid och det försvårar det individuella arbetet som skulle vinna på att få genomföras i längre sjok:

> Det blir också väldigt hattigt. Vi fick till någon timme där och någon timme där. Men man tjänar ju på att sitta en längre tid så man får en överblick av proven. Annars blir det ju väldigt… hattigt tycker jag (lärare i svenska och engelska, årskurs 6).

När rättningsarbetet tas på de luckor den enskilda läraren har i sitt schema kan det även bli svårt att få till informell sambedömning, eller konsultation av kollegor:

> Men det är inte så att vi sitter och rättar bredvid varandra. Dom här kryssfrågorna är ju snart gjort, men det kan vara någon klurig fråga så man vill kolla upp. Det är ju inte så att vi sitter och rättar samtidigt. Vi har ju olika lektioner, där är ett hål, ja då måste jag rätta lite här. Och så har jag en lektion och då har du kanske planering. Så det är ju, vi kan ju inte sitta samtidigt. Det går inte (lärare i SO, årskurs 6).

Särskilt arbetskrävande blir bedömningen av provuppgifter med öppna, och längre svarsformat, där tolkningsutrymme är stort:

> Man sitter ju med bedömningsanvisningen verkligen, och kollar, man stryker under och tittar. Just det, det skulle vara det och det och det. Och så sitter man med elevernas text. Ja, men hur ska vi väga det där? Det tar ju jättelång tid (lärare i SO, årskurs 6).

> Det är egentligen bara, alltså, uppsatsdelen som tar tid. Det andra är ju glasklara egentligen. Det finns okej och vad som inte är okej, det är inte så mycket som är tolkningsbart (lärare i engelska, årskurs 9).

Skolledarintervjuerna bekräftar lärarnas bild av rättningsarbetet som den mest tidskrävande delen i arbetet med de nationella proven. Man tycker det är centralt att hitta en bra lösning på tidsproblemet, och en idé som lyfts bland skolledarna är en nationell bank där skolor kan dela med varandra hur man löser olika typer av problem. Det tycks också finnas en medvetenhet hos skolledarna att vissa prov är mer tidskrävande än andra:

> Det är ju vissa, till exempel svenska, som är väldigt omfattande. Ett mycket, mycket omfattande och analyserande rättningsarbete. Och det är en hög anspänning, för sen så ska man också dra slutsatser av rättningarna, väga olika aspekter, väga delproven och man ska väga samman och hit och dit och det är jättetufft tror jag. Jag ser på lärarna att det är det.

En annan upplevelse bland skolledarna är att lärarna lägger ner mer tid och arbete vid rättning av de nationella proven än vid övriga prov:

> Här blir du extra noggrann. Du är ganska så hård mot dig själv när du bedömer nationella prov, att här får det inte bli fel på något sätt. Här måste jag lita på att jag har gjort en korrekt bedömning hela vägen. Inte för att man kanske slarvar så mycket annars, men då är det vanligtvis ett självkonstruerat prov och du vet vad du vill ha ut. Men här är man lite att det ska vara by the book. Och därför är det tidsödande kanske, du inte vill göra en felbedömning. Och det är väl korrekt tänkt, men det blir lite påläggning och stress av det upplever jag.

En ytterligare skolledaruppfattning är att det nya betygssystemet gjort rättningen mer komplicerad och därmed mer tidskrävande:

> Och så tror jag också att själva rättningsförfarandet ser annorlunda ut, att man har olika värderingar på frågorna. Det fanns ju nationella prov när jag var verksam också, och då var det ju liksom rätt eller fel, så. Provsvaren blir säkert mera detaljerat eller säkert värderade nu, men det kräver mycket mera övervägande. Det är inte bara att rätta efter en schablon.

Ett dilemma som några skolledare nämner är önskan från både lärare och skolledare att tiden för rättning ska räcka tillsamtidigt som man vill undvika att sätta in vikarier:

> Vi har ju föreslagit att man kan få en halv dag till att sätta in vikarier. Men det vill dom inte. För då tycker dom att det är jobb att förbereda sin lektion, och sedan ska man ta reda på efterarbetet också. Så det vill dom inte.

> En kvart per elev är ju verkligen i underkant, men det är ju ändå någonting. Det finns ju inga skyldigheter till någonting. Fast det är inte bara [ekonomi], för om du ska ge kompensationstid, då kommer lärarna vara borta från sina klassrum och eleverna. Om det nu skulle vara en timme per elev, då skulle vi ha hela vårterminen, eller höstterminen beroende på när man tar ut det.

Att sambedömning är något som eftersträvas är tydligt i materialet, och detta gäller lärare från samtliga ämnen. Organisationen runt sambedömning och hur man får till det i praktiken tycks variera mellan skolorna (se kapitel åtta för utförligare diskussion). Ett vanligt förfarande på tvärs av ämnen tycks vara ett där man först bedömer individuellt, för att därefter ta med sig det man betraktar som osäkerheter till gemensamma träffarna. Så här beskriver exempelvis ett par matematiklärare hur bedömningsarbetet går till:

> Rättningen går ju ofta till, för min del, att man rättar själv. Sedan pratar man med en kollega om det är något som man är osäker på. Och sedan har vi en storsamling, där vi samlas alla mattelärare som har haft sexans nationella. Och så diskuterar man det som man har funderingar över och sambedömer (lärare i matematik, årskurs 6).

> Och då brukar vi ju rätta våra grupper. Sedan markerar vi allt som inte faller inom ramen för rättningsmallarna och så tar vi med oss och sambedömer. Så det ska vara sambedömt, allting (lärare i matematik, årskurs 9).

Genomgående tycks sambedömning snarare visa att man är överens om bedömningen vilket leder till konsensusbeslut om delprovsbetyg. Så här svarar en lärare i svenska och SO i årskurs 6 på frågan om uppfattningarna brukar gå isär:

> Nej, det tycker jag väl inte. Det upplevde jag inte. Utan vi var nog ganska överens när vi väl diskuterat igenom.

Men också meningsskiljaktigheter kan dyka upp vid sambedömning, något som den här läraren beskriver som inte alldeles lätt att hantera alla gånger:

> Det är jättesvårt. Vissa frågor har man ju suttit och diskuterat… Det är svårt att komma fram till samma bedömning. Nu hade inte vi så mycket som i svenskan. Det var svårt att mötas på mitten någonstans. För jag var rätt säker på att, okej, såhär tolkar jag det. Och hon, ja, men jag tolkar det såhär. Och vi kunde inte riktigt se hur den andra tänkte. På vissa frågor. Och det var lite svårt. Alltså, vad är rätt och vad är fel då? (lärare i engelska och matematik, årskurs 9).

Lärarna tar i intervjuerna upp flera motiv till sambedömning som vi kan dela in i tre kategorier: rättvisa för elever, stöd i bedömning för lärarna och fortbildning för lärarna. Alla tre går igen i alla provämnen och i uppgifter där tolkningsutrymmet är stort. Att sambedömning antas öka rättvisan och likvärdigheten kan exemplifieras av följande citat:

> Vi vill ha rättvisa. Att man inte ska sitta bara med sin egen klass. Man ska titta på allas (lärare i SO, årskurs 9).

Att anonymisera elevsvaren innan rättning i syfte att åstadkomma mer rättvisa bedömningar diskuteras också i flera intervjuer. Motivet som anges är att undvika så kallad halo-effekt, det vill säga att läraren påverkas i sin bedömning av sin relation till och sina bakgrundskunskaper om de elever som skrivit provet. Det tycks många gånger ha prövats, och i något fall mer eller mindre formaliserats:

> Vissa delar brukar vi rätta själva för det är liksom inget att fundera över, för det är rätt eller fel bara. Men dom andra byter vi med varandra och så brukar vi. Ja, vi har till och med avidentifierat dom ibland (lärare i matematik och NO, årskurs 9).

Och så här resonerar två SO-lärare i årskurs 9 om upplägget med anonymisering:

- Vi har ju gjort så att, båda historia och religion, vi har bytt emellan oss själva på skolan varje fall.
- Det känns som att det blir mera rättvist.
- Ja man blir inte påverkad.

Lärarna ger också uttryck för att anonymisering inte bara känns bättre, utan också ger en märkbar skillnad i vilka tolkningsramar man använder i bedömningen och ibland leder detta till överraskande elevresultat:

> På läsförståelsen vek vi bort förstasidan och la allihop i en hög, sedan tog man bara en. Det var ju lite samma där, man tolkar det lite olika beroende på vem det är. Nu hade man ingen aning och då kunde man inte läsa in det här, att den här eleven, hon skriver alltid kort. Men hon menar såhär. Så det tror jag var ett bra sätt ändå. Men fortfarande blir det ju olika på vissa ställen i alla fall, man tänker lite annorlunda (lärare i svenska och engelska, årskurs 9).

På samma skola har man också prövat anonymisering av svenskämnets uppsatsprov:

> Det blev några överraskningar, elever som ligger här uppe och som helt plötsligt knappt når E-nivån. Så det var ganska nyttigt, faktiskt, att se hur mycket man tolkar in i det.

Vid sidan av namnteckningen och kännedomen om diskuteras också elevens handstil som orsak till bias vid rättningen:

> Bara man ser namnet så blir man – oavsett hur man försöker – alltid biased. Alltid något slags förutfattad mening. Och helst om allting kunde vara avkodat på dator, så man bara hade nummer så man inte ens blir påverkad av en krattig handstil (lärare i SO, årskurs 9).

Engelsklärare för också ett angränsande resonemang om hur kunskap om eleven kan påverka i relation till anpassningar på grund av särskilda behov. Kunskap om elevens särskilda förutsättningar nämns ibland som något som, medvetet eller inte påverkar bedömningen, särskilt i frågor om hur stavning och grammatisk korrekthet ska bedömas. Såhär berättar en engelsklärare i årskurs 9 om ett fall där en kollega som anses ha bedömt generöst.

- Alltså till exempel språkstörningar. Elever som skriver väldigt torftigt. Om jag har haft eleven i tre år så kan ju jag läsa in mycket mer i en text, än vad någon annan kan. Och om det är rätt eller fel? Så var det ju säkert i det här fallet att, okej det var hennes elev. Hon vet att det blev en skum…
- (Intervjuare:) Det var en generös, en högre bedömning där?
- Ja. Precis. Hon vet ju liksom att, ja, men eleven kan ju, så att det är nog såhär. Medan jag känner det stämmer ju inte. Så det gör det lite klurigt också.

Vid sidan om rättvisefrågan och elevperspektivet motiveras sambedömning genom sin funktion som stöd och bekräftelse för läraren:

> Det är jätteskönt att vi sitter och är fler när vi bedömer så att vi verkligen kan försöka reda ut (lärare i svenska och SO).

> Hur ska jag bedöma det här? Hur tycker du där, för jag ser på dom här rättningsmallarna, men det stämmer lite där, det stämmer lite där. Hur, hur gör vi? (lärare i matematik, årskurs 6).

Lärarna framhåller också att det kollegiala stöd sambedömning erbjuder kan vara viktigt om frågetecken om provresultat skulle dyka upp vid föräldrakontakter:

> Just uppsatsdelen är alltid sambedömd, och det är gott och kunna säga det om det skulle frågas från föräldrar också. Ja, men vi är två eller tre stycken (lärare i svenska, årskurs 9).

Att sambedömningen även tjänar som ett slags kollegial fortbildning uttrycks bland annat så här:

> Alla, tror jag, oavsett ämne har tyckt att samrättningen har gett så fantastiskt mycket överlag. Vi har betygsdiskussioner redan där, så det är så otroligt givande (lärare i svenska årskurs 6).

> Det är den bästa fortbildningen man kan få, att sitta tillsammans, diskutera och kolla på proven (lärare i SO, årskurs 9).

Liksom lärarna framhåller skolledarna med liknande argument värdet av sambedömning. Någon skolledare lyfter särskilt fram rättviseargumentet:

> Det gör ju också att det säkrar rättningen på ett annat sätt, man vet att dom sitter tillsammans, dom jämför, dom hjälper varandra och att det blir en mer korrekt bedömning på det viset.

Någon annan talar om sambedömningens värde som stöd vid bedömningen:

> Är det tveksamheter sitter dom i ämneslaget och diskuterar olika frågor. Och det görs i alla ämnen, för att man ska ta hjälp av dom då.

Andra skolledare betonar den kompetensutveckling som sambedömning kan bidra med:

> Vi har haft det som fortbildning att samrätta, att titta på hur proven är uppbyggda, vad man frågar efter, använt matriserna till mycket annat. Så jag ser det som ett bra utbildningspaket.

> Man vill ha ett lärande i rättningen.

Några skolledare berättar också att det i vissa kommuner från centralt håll ordnas kommungemensamma träffar för sambedömning:

> Både på X och på X-skolan så hade vi en överenskommelse, och den hade vi kommit överens med facken om. Den var att man skulle avsätta tid dels för att lärarna få rätta, och mot slutet blev det också att man skulle ha en gemensam rättning. Då hade man Folkets hus så att lärarna inte skulle vara på skolorna, utan någon annanstans.

> Förra året försökte vi se över hela kommunen så att man rättar tillsammans med lärare från andra skolor, skillnader i perspektiv och att man lär av varandra. Och även lärare som inte har haft nationellt prov, såg vi till att vissa var med. För det här är kompetensbyggande.

Sammanfattningsvis framträder i materialet följande gemensamma bilder av bedömningsarbetet:

- Att bedöma elevernas provsvar anses vara det mest mödosamma och tidskrävande arbetet för lärarna i samband med proven.
- I regel får lärarna en viss tid tilldelad då de friställs för rättning, men denna står inte i paritet till det arbete som krävs. Användandet av vikarier anses återigen vara tveeggat, då lärarna ändå måste förbereda vad som ska göras i klasserna.

- Flera lärare upplever svårigheter att få sammanhängande tid för bedömning, vilket gör arbetet ineffektivt och riskerar skada kvaliteten på rättningen.
- Sambedömning ses som eftersträvansvärt för alla provtyper där bedömning innebär tolkningsarbete. Sambedömning upplevs meningsfullt eftersom det skänker lärarna en trygghet och ses som ett slags fortbildning, samtidigt som det antas öka rättssäkerheten för eleverna.
- Det finns olika praxis på de undersökta skolorna, men också mellan ämnen inom skolorna gällande anonymisering innan bedömning. Förespråkarna menar att anonymisering underlättar att se provsvaren som prestationer i egen rätt.

3.3.1 Ämnesskillnader

Det som tar mest tid i bedömningsarbetet är uppgifter med fria svar, delvis för att man där har sambedömning. Matematiklärarna skiljer ut sig i resonemangen om bedömningsarbetet. Ämnesprovens bedömningsverktyg kallas rättningsmallar och förefaller ge ett mycket gott stöd, så att elevsvar i regel faller innanför ramarna också där responsformatet är fritt. I sådana fall renderar tillämpningen av rättningsmallarna i resultat som anses odiskutabla och tveklösa. Denna typ av säkerhet i rättningen ger annars enbart engelsklärare uttryck för när det gäller flervalsfrågor i läsförståelse, men när det gäller delprov med frisvarsuppgifter tycks matematikproven alltså sticka ut. En förklaring kan tänkas vara att det i matematikens frisvarsuppgifter finns ett korrekt svar men olika möjliga och poänggivande lösningsvägar. Typiska lösningsvägar finns exemplifierade i matematikämnets bedömningsmaterial. Det kollegiala stödet och rättviseaspekten som sambedömning erbjuder, tycks bara anses nödvändigt för sådana elevsvar som inte finns exemplifierade och således går utanför rättningsmallarna:

> Och då brukar vi ju rätta våra grupper. Sedan markerar vi allt som inte faller inom ramen för rättningsmallarna och så tar vi med oss och sambedömer. Så det ska vara sambedömt, allting (lärare i matematik, årskurs 9).

> Dom som är klockrena, där finns ju ingenting att diskutera. Däremot tveksamheter, du nu har jag den här som har gjort såhär. Hur ska jag bedöma det? Hur tycker du där, för jag ser på dom här rättningsmallarna, ja, det stämmer lite där, det stämmer lite där. Hur gör vi? Då får vi ju liksom hjälpas åt allihop (lärare i matematik, årskurs 6).

Även om sambedömning stärker matematiklärarnas säkerhet i bedömningen nämner också flera sambedömning inte garanterar att man kommer överens om hur ett svar ska bedömas. Flera berättar att man då söker stöd från Skolverket om hur man ska bedöma, för att förvissa sig om att bedömningen är korrekt utförd.

I språkämnenas uppsatsprov har flera lärare uppfattningen att alla uppsatser egentligen borde sambedömas. Att man inte gör så beror på tidsbrist:

> Jag ville ju ha hjälp med skrivdelarna i både svenska och engelska. För det kände jag var mycket svårare. Men då blev det ju som sagt, lite sådär, när tid gavs. Och det var ju inte tillräckligt, tyckte inte

> jag. Så då gör man typ en grovbedömning först och sedan satt vi och försökte skynda oss igenom (lärare i svenska och engelska, årskurs 6).

En skiljelinje mellan bedömningsarbetet i engelska och svenska som lärare nämner är att engelskproven är mer lätträttade och går fortare. Detta gäller såväl läs- som skrivdelar:

> Engelskan är ju inte lika komplicerad som svenskan. Det är egentligen bara, alltså, uppsatsdelen som tar tid. Det andra är ju glasklara egentligen. Det finns okej och vad är inte okej, det finns inte så mycket tolkningsbart (lärare i svenska och engelska, årskurs 9).

> Uppsatsen i svenska tar ju längre tid, engelskan är mer lätträttad (lärare i svenska och engelska, årskurs 9).

Frågan om anpassningar till elever med särskilda behov spiller också över i rättningsarbetet. Framför allt gäller detta engelskämnet:

> Det saknade vi lite grand i engelskan, kommer jag ihåg, just det här hur tar man hänsyn till dom som har dyslexi. För där tänker man alltid att stavningen inte ska ha någon betydelse. Det framkom inte riktigt i engelska (lärare i engelska, årskurs 9).

> Det var lite grann det här med till exempel engelskan. Hur hårda ska vi vara med stavningen för dom med dyslexi? (Lärare i engelska och svenska, årskurs 9).

NO- och SO-lärare ser rättningen av resonerande frisvarsuppgifter som särskilt utmanande och krävande. En del i detta är att proven är helt nya, vilket gör att det tar lång tid att sätta sig in i det omfattande bedömningsmaterialet:

> I och med att vi har kört nationella prov i svenska under alla år så är man ju rätt inarbetad när det gäller hur det ser ut. Det följer ett speciellt mönster. Medan SO, dom här religionsproven. Det tog väldigt lång tid. Man ska sätta sig in i alla svar och på ett annat sätt. Jag tyckte det var mer krävande, men det är klart, jag har inte haft det så. Det var det första jag hade i religion (lärare i SO, årskurs 9).

Frisvarsfrågornas bedömningskriterier konkretiseras genom exempellösningar i provmaterialet vilket lärarna i regel uppskattar, men samtidigt bidrar till att rättningsarbetet blir omfattande:

> För då får man ändå någon sorts hum om hur det borde se ut liksom. Det kan jag tycka. Men jag tycker att det var otroligt tungrättat. Mycket jobb (lärare i SO, årskurs 9).

Tolkningsutrymmet är det stora bekymret för SO-lärarna. Samtidigt ser man det inte som en lösning att göra de redan omfattande anvisningarna ännu mer omfattande. Rättframheten i rättningsarbetet kan dock variera mellan olika ämnen i SO-blocket:

> Det jag kan säga är att geografi – det kanske är så mellan ämnena – geografi är väldigt tydligt. Stämmer och stämmer inte och lite resonemang. Men historia var värre för att där skulle man kolla vilka ord personen har använt och visat här och tänkt det. Motsvarar det här ordet det ordet (lärare i SO, årskurs 9).

Kollegan följer upp resonemanget med att det snarare är geografi som sticker ut än historia och övriga SO-ämnen:

> Där blir ju historian jobbigare, och religionen också, med stor säkerhet. Och samhällskunskapen också.

Sammanfattningsvis skiljer sig upplevelserna av bedömningsarbetet på följande vis mellan ämnena:

- Matematikprovens rättningsmallar och exempelbedömningar av olika typer av exempellösningar räcker långt i bedömningsarbetet. För de elevsvar som likafullt faller utanför mallarna söker lärarna stöd i kollegiet eller hos Skolverket.
- I Engelska och Svenska är den vanliga uppfattningen att samtliga elevsvar egentligen borde sambedömas i de delprov som innebär tolkning i rättningsarbetet.
- Engelskämnets prov ses som mer rättframma att rätta än svenskämnets dito, både med avseende på läs- och skrivdelar.
- SO- och NO-lärare betonar att bedömningsmaterialet är omfattande och tidskrävande att sätta sig in i.

3.4. Sammanfattning

I kapitlet har de nationella proven genomförande beskrivits, från förberedelse till bedömningsarbete. Förberedelsearbetet inför de nationella proven ser olika ut i ämnena. I svenska och engelska är det ibland svårt att skilja mellan förberedelse och ordinarie undervisning. I matematik sker ofta repetition som förberedelse, medan det i SO- och NO blir mer forcerad inläsning eftersom provämnet avslöjas sent.

Proven kräver omfattande organisation, och störst organisation kräver de muntliga delproven i engelska, matematik och svenska, laborationer i NO och de långa skrivdelarna i svenska. Vissa lärare vill ha tydligare riktlinjer, exempelvis datum för muntliga delprovet, medan andra vill ha ökad flexibilitet i alla prov.

Det är i huvudsak lärarna som planerar genomförandet, med något undantag där skolledningen organiserar arbetet och lärarna verkställer. Det finns oenighet kring vilka anpassningar som är tillåtna i provsituationen.

Bedömningsarbetet anses vara det mest tidskrävande arbetet i samband med nationella proven. Orsaker som nämns är att den tilldelade tiden inte räcker till och svårigheter att hitta längre sammanhängande tid för rättning. Sambedömning ses ofta som eftersträvansvärt i bedömningsarbetet. Skolorna gör olika gällande om de anonymiserar proven inför rättningsarbetet

eller inte. Att sätta in vikarier är en vanligt förekommande, men inte helt igenom uppskattad lösning, dels för att kunna genomföra ordinarie undervisning parallellt med proven, dels för att hinna med rättningsarbetet.

4. Provens utformning

Hur proven och även bedömningsanvisningarna är utformade är en viktig fråga för lärarna i vår studie. I detta kapitel diskuterar vi provuppgifternas utformning, omfattning och svårighetsgrad samt hur bedömningsanvisningarna fungerar i relationen till proven. Vi tar upp skillnader mellan ämnen och årskurser, liksom elevers och skolledares syn på hur proven är konstruerade.

Lärarna är överlag positiva till ämnesprovens utformning. Lärarna i alla ämnen menar att proven stämmer väl med de delar av kursplanerna som testas. Så här säger exempelvis ett par lärare om matematikämnets prov:

> Jag tycker att nationella proven över lag är väldigt bra. Dom är väldigt breda och tydliga och dom kontrollerar det man önskar (lärare i matematik, årskurs 6 och 9).

> Du har ju alla förmågorna med. Sedan är det klart att du inte kan testa alla typer av matematiska begrepp till exempel. Men jag tycker att de ger en bra spridning i alla fall, både på förmågor och begrepp också (lärare i matematik, årskurs 9).

Och här värderar en lärare svensk- och engelskproven i årskurs 6:

> Jag tycker dom både är intressanta och roliga. Jag gillar dom, både svenskan och engelskan.

Flera delprov är inspirerande och även autenticitetsgraden uppskattas:

> I den muntliga delen fick man tidigare lyssna på en text och sen skulle man diskutera i par några frågor, och så skulle man redovisa muntligt. Och nu är den mer strukturerad och mer, vad ska man säga, mer autentisk liksom. Det andra kändes lite konstruerat. (lärare i svenska, årskurs 9).

Även proven i SO och NO får en del positiva helhetsomdömen. Så här yttrar sig exempelvis ett par lärare:

> Jag måste säga att det var förbaskat bra prov. Jag bara, yes. Jag kände det, och jag hade – tro det eller ej – undervisat i samma anda. Det var väldigt skönt och se. Det är klart att något stack väl ut. Men, men. I stort sett kände jag bara oj vad bra, vad jag kommer att använda såna här frågeformuleringar och sådant (lärare i SO, årskurs 6).

> Det som är bra tycker jag är ju ändå att man får en, den här bilden av… Vad ska fokus ligga på i undervisningen och det tycker jag har varit, det är ett stöd i alla fall, det tycker jag (lärare i NO, årskurs 9).

Men med detta sagt förekommer i alla ämnen också allvarliga kritiska invändningar, både av generellt och mer specifikt slag. Tendensen är tydlig: kritiken mot SO och NO-proven är skarpare och mer omfattande än den mot de prov som varit med länge.

4.1 Innehåll och uppgiftsformer

De prov som varit med längre, det vill säga engelska, matematik och svenska, förefaller mer uppskattade. Att de har varit med länge gör att förväntningarna på dem är tydligare och det är därmed lättare att förhålla sig till dem:

> I och med att vi har kört nationella prov i svenska under alla år, så man är ju rätt inarbetad när det gäller hur det ser ut. Det följer ett speciellt mönster. Medan SO, dom här religionsproven, det tog väldigt lång tid. Man ska sätta sig in i alla svar och på ett annat sätt. Jag tyckte att det var mer krävande. Men det är klart, det var det fösta jag hade i religion (lärare i svenska och SO, årskurs 9).

Inkörningsproblem med de nya proven nämns också, medan proven i svenska och engelska beskrivs som mer väl utprövade omformats under en längre tid:

> Det har jag inte upplevt med svenskan och engelskan så att det är väl det här med att man är mer, att dom här proven har funnits en längre tid och man har testat. Och man har fått utvärderingar och anpassat sig efter dom (lärare i svenska, engelska och SO, årskurs 9).

En uppfattning bland lärarna är också att de ursprungliga provämnenas kunskapsområden passar bättre för nationell prövning:

> Det är ganska naturliga ämnen att ha nationellt prov i, svenska, engelska. I SO och NO tror jag många gånger att det är svårare, det helt andra ämnen (lärare i svenska och SO, årskurs 9).

Eleverna menar att proven i engelska och svenska stämde väl överens med sådant som man arbetat med i undervisningen, och att proven i dessa ämnen därför upplevdes som enklare:

> Men engelskan och svenskan, det tycker jag var enkelt, för det är sådant… man jobbar mycket med. Man jobbar med länge också (elev om årskurs 6-proven).

> Typ läsförståelse, det är ju liksom, det har man ju gjort förut. Det, då först-, det var ju liknande uppgifter som innan typ (elev om årskurs 9-proven).

Men här finns också berättelser om hur engelskundervisningens fokus på rättstavning skapat förväntningar om stavningsuppgifter i proven:

> Man förväntade ju sig att det skulle vara mer stavningskontroller på engelskan. Att man skulle behöva stava vissa ord rätt eftersom vi brukar ha läxförhör på glosor varenda vecka. Men det var inte skitmånga (elev om årskurs 6-proven).

I SO och NO tycks den gängse uppfattningen vara att även om proven hänger väl ihop med de delar av kursplanerna som prövas, så skapar den stora spännvidden i ämnena en svårhanterlig balans mellan djup och bredd i såväl proven som undervisningen:

> Ett ämne med centralt innehåll är väl inget konstigt. Men vi har fyra stycken (lärare i SO, årskurs 9).

> NO-proven det har jag ju bara haft ett. Och det känns ju mer slumpartat (lärare i NO, årskurs 6).

> I SO känner jag att det kan ju vad som helst komma. Man bör helst ha täckt upp det mesta, på något sätt (lärare i SO, årskurs 9).

> I NO blir det ju en ganska smal del. I och med att du skriver ju i ett NO-ämne för det första. Och sedan så kan du ju omöjligt få med det stoffet om man nu tog fysik nu som vi hade senast. Man testar labben med lyftkraft och man diskuterar. Du kan ju omöjligt få med, alla dom sakerna, alltså centralt innehåll eller kunskapskrav, som vi ska jobba med inom fysikämnet över tre års tid (lärare i NO, årskurs 9).

Hur proven i årskurs 9 hanterar SO-ämnets bredd och djup tas även upp av eleverna och beskrivs exempelvis på följande vis:

> I typ religion, man gjorde typ inom ett område och liksom hade en inriktning, när vi hade lärt oss liksom om alla och djupare och sådär. Så det var inte liksom fullständigt, men det var brett ändå (elev om årkurs 9-proven).

Lärarna finner det därför viktigt att proven ligger så sent att ämnena har haft möjlighet att täckas in. En upplevelse är också att man ska ha lite tur med hur undervisningen riktats in vilket följande lärarcitat illustrerar:

> Vi läste jättelite om det här området, men vi läste mycket om det här. Jaha, men det kom om det, ja, okej, då blev det svårt. Eller åh, vi hade jättetur! Det här har vi precis läst, bra! Det är ju en chansning (lärare i SO, årskurs 6).

Bland lärarna finns också resonemang om att detta måste få konsekvenser för hur man viktar provresultaten vid betygsättningen:

> Men det kan ju vara så då att det är väldigt mycket tyngd på genetiken och så har man inte planerat in och läst det. Jag vet att det var någon delfråga på något prov som var ganska omfattande och som inte jag hade hunnit beröra överhuvudtaget. Det var jag ju tvungen att ta hänsyn till i betygssättningen i stället. Och det är också sådant som kan göra att betygen inte samstämmer (lärare i NO, årskurs 9).

Sammanfattningsvis värderas de olika ämnesprovens innehåll och uppgiftsformer som följer:

- Lärare i samtliga ämnen ger proven positiva helhetsomdömen.
- De ämnesprov som varit med länge, matematik, svenska och engelska, tycks vara mer uppskattade än proven i SO och NO. Både elever och lärare uppger att de äldre proven verkar mer utprövade och inarbetade och mer lämpade för nationell prövning.
- Huvudkritiken som elever och lärare framför mot NO- och SO-proven är att de riktar in sig mot vissa ämnes- och innehållsområden. Detta, menar lärarna, medför svårigheter för avvägningen mellan ämnesbredd och ämnesdjup i undervisningen. Att proven i dessa ämnen kommer så sent som möjligt lyfts därför fram som en fördel.
- Att man inte har hunnit med vissa NO- och SO-ämnen eller innehållsområden inom dessa ämnen i undervisningen får konsekvenser för provresultatets värde som kunskapsunderlag vid betygssättning.

4.1.1 Provens krav på läs- och skrivförmåga

Läs- och skrivförmåga som kunskaper i egen rätt ingår förstås i det som prövas i engelsk- och svenskproven. Samtidigt har de flesta provuppgifter i ämnena skriftlig form, och i regel får eleverna skriva för att visa sina ämneskunskaper. Att provframgång förutsätter skriftkompetenser ses som särskilt problematiskt bland SO- och NO-lärarna, men även en del matematiklärare nämner problemet:

> Det blir ju, på SO-proven, en viss läsförståelsetestning också (lärare i SO årskurs 6).

> Sen kan jag väl också tycka att proven är upplagda väldigt mycket så att de gynnar eleverna som är väldigt duktiga på uttrycka sig, och att skriva mycket (lärare i SO, årskurs 6).

Även elever tar upp att SO-proven testar läsförståelseförmågan:

> Det kanske var mer läsförståelse man kollade i SO. Så tyckte jag (elev om proven i årskurs 9).

Lärarna menar att elever kan vara duktiga i ämnena, men det kommer inte fram om man är svagare på att föra skriftliga resonemang. Genom muntliga uppgifter skulle vissa elever få bättre möjligheter:

> Det här att när det står att dom ska resonera och så vidare, egna tankar och så här. Det fungerar inte, utan det blir väldigt korta svar och sen är dom klara (lärare i SO, årskurs 6).

> Dom här som är lite svagare, dom gynnas ju ofta av att muntligt berätta, men det är ju nästan aldrig med på prov (lärare i SO, årskurs 6).

Både elever och skolledare ser införandet av muntliga uppgifter i matematikprovet som något positivt:

> Man fick göra saker. På matten fick man till exempel lägga såna här pusselbitar så att dom skulle passa i varandra, eller nåt sånt. Då var det någonting man fick göra istället för att skriva (elev om årskurs 6-proven).

> Eleverna jobbade i grupp och det gynnade ju väldigt många av dom eleverna som normalt kanske inte tar sig fram på det vanliga skrivsättet. Dom fick ett utrymme där, ungefär som när vi fick den muntliga delen i matten. Att helt plötsligt ploppade upp elever som man inte alls hade förväntan på skulle lyckas så väl som dom gjorde, och som visade sig vara riktigt kreativa lösare när dom fick lösa på ett sådant sätt. Och det upplevde jag med dom mattelärare jag hade då, att det var nog en riktig tankeväckare. (skolledare om årskurs 6-proven).

Det finns en oro även i matematik och NO-ämnena att proven missgynnar elever som är ämnesstarka, men samtidigt skrivsvaga:

> Vi är rädda att man tappar matematiker. För vi har många som är duktiga matematiker men det krävs för mycket svenska i dag, också i matten. Vilket ju faktiskt är ledsamt (lärare i matematik, årskurs 9).

> När det gäller NO kan jag ibland sakna lite mer faktakunskaper. Det här att använda fakta. Lite mer teknisk fysik, alltså att man förklarar saker ur en fysikalisk synpunkt. Nu är det väldigt mycket diskuterande och miljö och… Dom här eleverna som är duktiga på att förklara hur saker fungerar tycker jag missgynnas lite på dom här proven jämfört med dom som är duktiga och lägga ut text och resonera med resonemang på lite bredare bas (lärare i fysik, årskurs 6 och 9).

Resultaten kan också bli missvisande höga för språkstarka elever:

> Där vet jag också att jag hade elever som inte var särskilt duktiga alls i NO, som hamnade på ett högre betyg. För att dom var duktiga på svenska. Så jag känner ju att det här är ingenting som främjar utvecklingen utav naturvetare (lärare i NO, årskurs 6).

Ett alternativ vore att ändra provformatet mot uppgiftsformer som inte kräver skrivande, exempelvis flervalsfrågor. Men med sådana provformat kommer andra utmaningar, vilket blir tydligt i en del intervjuer med engelsklärare. Engelskprovens receptiva delprov där flervalsuppgifter är vanliga får kritiken att frågorna är konstruerade för att ”sätta dit” eleverna, mer än att ge dem möjlighet att visa vad de kan. Såhär resonerar exempelvis två engelskkollegor i årskurs 9:

- Det kan ju bli lite intressanta diskussioner. Vissa frågor kan ju, och det reagerar eleverna på också, vara lite klurigt ställda, eller lite svåra. Dom kanske läser för snabbt och missar och förstår inte riktigt frågan.
- Att dom tolkar fel.
- Små saker. Som när det står att dom ska kryssa i två kryss, och så kryssar dom bara i ett kryss. Och sådana saker liksom.

En andra kritik mot läs- och hörförståelsedelarna i engelska är att uppgifterna tillsammans med kravnivån för E gör att eleverna kan klara sig på att chansa sig fram. Detta diskuterar två engelsklärare i årskurs 9 på följande vis:

- Just det här att det är så låg procent för uppnå ett E.
- Ja det är knappt att dom förstår, alltså dom kan inte förstå.
- Det är likadant med hörförståelsen också. Om dom inte har hört kan dom efteråt bara kryssa i någonting bara för att ha skrivit någonting, och så råkar dom få rätt.
- Dom skulle inte kunna redogöra för innehållet i texten, det är jag helt övertygad om. Men dom skulle ändå kunna få godkänt på provet.
- Ja.

Denna kritik, att det är möjligt att gissa sig fram, förs även fram av elever vilket kan exemplifieras med följande samtal mellan två elever om engelskproven i årskurs 6:

- Och då är det bara att passa ihop frågan med ett hyfsat bra svarsalternativ. Ja, det är bara att gissa. Det är femtio procents chans om man gissar…
- Och så fattar man inte frågan, då kryssar man ju bara.

Sammanfattningsvis framträder dessa bilder ur diskussionerna runt uppgifter som kräver läsande och skrivande i proven:

- Både elever och lärare menar att många uppgifter i SO- NO- och matematikprovet förutsätter en läs- och skrivförmåga som lärare inom dessa ämnen finner problematisk på så sätt att riskerar att missgynna elever som ses som ämneskunniga, men svagare skriftligt. Att muntliga uppgifter införts inom matematik ses av denna anledning som något positivt av både skolledare och elever.

- Att läs- och skrivstarka elever kan ha en fördel vid dessa prov lyfts fram som ett problem då det finns en risk att provresultateten säger mer om elevernas språkkunskaper än deras ämneskunskaper.

- Provformat som inte kräver skriftligt formulerade svar kritiseras också. Flervalsfrågeformatet i engelskans läs- och hörförståelseprov lyfts fram som problematiskt av två anledningar: den ena handlar om att frågorna uppfattas som svårtolkade vilket inte ger eleverna en rättvis chans att visa sina kunskaper och den andra rör möjligheten att chansa sig fram till rätt svar.

4.1.2 Glapp mellan uppgift och bedömningskriterier

En annan invändning mot provkonstruktionerna är att en del uppgifter inte är tillräckligt explicita med vad som efterfrågas. I stället måste eleverna tolka eller i värsta fall gissa. Kritiken är vanligast för SO- och NO-proven. Här är två exempel på denna typ av kritik:

> Dom här detaljerna. Det var länderna i Europa, och jag vet ju att eleven vet det där. Men det stod inte ”nämn vilka länder”, och sedan i facit var det på A att eleverna ska nämna vilka länder. Det är klart att dom visste vilka länder. Men en elev tänker: ”det vet väl ni vilka länder”. Alltså den här exaktheten att samtidigt vara bred men också detaljerad. Att det krävs för att man ska få höga poäng (lärare i SO, årskurs 9).

> Det som har blivit och som jag stör mig väldigt på, det är att man kan ställa frågor som det ligger delfrågor i som eleverna inte ser. Frågeställningen är otydlig. Om jag ska ställa en fråga om fotosyntes till exempel, så kanske jag frågar A. Hur fungerar fotosyntesen? B. Var sker fotosyntesen? C. Vad händer vid fotosyntesen? Men då står det bara en fråga, vad är fotosyntes? Och sedan ska eleverna komma på alltihop. Och det upplever jag att de svaga eleverna tappar jättemycket på. För dom tänker inte så. Dom orkar inte skriva om det inte finns en fråga. Så det tycker jag är urkasst. Jag blir riktigt, riktigt ilsken ibland och tycker, vad sjutton, det här vet jag att mina elever kan (lärare i NO, årskurs 9).

I elevintervjuerna framförs liknande kritik:

> Det jag tyckte med just SO-proven, när vi gick igenom bedömningen då kom det ju fram att för att få typ C på den här, så var du tvungen att ha med vissa begrepp. Men om det är några speciella begrepp som man måste ha med, borde dom skriva det. För det kan man ju liksom inte gissa sig till (elev om årskurs 9-proven).

Också proven i svenska får kritik för att det inte alltid är tydligt vad som efterfrågas, vilket gör att det som upplevs vara fullt rimliga svar kan ge låg poäng:

> Några sådana exempel var det i läsförståelsen också. Det kunde stå i frågan ”ge exempel på saker som publiken gör”. Och så skrev eleverna exempel på vad publiken gjorde. Men i bedömningsanvisningarna skulle dom ha angett två saker som publiken gör. Och då kanske någon har skrivit en, men utvecklat den jättemycket så alla rader är fyllda. Så det var några sådana också som det blev sådär för. Men varför hade dom [provkonstruktörerna] inte bara kunnat skriva att… (lärare i svenska, årskurs 6).

4.2 Svårighetsgrader i olika ämnesprov

I regel uppfattas kravnivåerna som rimliga i de olika ämnesproven. Samtidigt finns invändningar både mot alltför stränga och alltför milda standarder i olika delprov. I matematiken riktas kritik mot de muntliga proven, vars krav för betyget E anses alltför låga:

> Men annars så tycker ju jag det är ganska lätt att nå upp till en godkänd nivå på den muntliga delen (lärare i matematik, årskurs 9).

> På den muntliga delen så kändes det ganska enkelt att – om man nu ska ta en elev som ligger där i gränslandet mellan att ha ett betyg och inte. Då konstaterade vi väl att på den muntliga delen så var det inte så jättestora svårigheter att plocka (lärare i matematik, årskurs 9).

Samma kritik förekommer, som nämnts, även mot engelskprovens receptiva delar:

> Jag kan tycka att engelskan, att det är lite lågt att dom ska klara trettiotre procent eller vad är det? Ibland kan det vara bara att dom chansar, kryssar rätt eller ibland skriver dom nästan av texten (lärare i engelska, årskurs 9).

Svenskprovens krav upplevs som något högre, vilket vissa lärare tycker är positivt:

> Och där skiljer sig ju svenskan och engelskan otroligt mycket. Svenskan är högre, på ett bra sätt. Svenskan har en ganska bra nivå. Även om den också är svårbedömd, framför allt uppsatserna. På något sätt så jämför man ju dom med varandra, ändå, för det är svårt att bara utgå från exempeltexterna. Och det blir ju lite dumt, men det är ju så det blir. Men där är nivån bättre i alla fall, tycker jag (lärare i svenska och engelska, årskurs 9).

Samtidigt finns det de svensklärare som menar att kraven är alltför höga, särskilt i årskurs 9. För skrivproven går kritiken ut på att förväntningarna är orealistiska på vad eleverna ska kunna skriva, och att dessa inte stämmer överens med skrivundervisningen:

> Jag tycker att svenskan blivit för svår. Krönika är ingenting lätt. Krönika tycker jag ligger på gymnasienivå. Och som i år, ja, det trycks otroligt mycket på krönikor. Eleverna är inte riktigt där (lärare i svenska, årskurs 9).

> Alltså sjuan och åttan, det är ju mycket och skriva berättelser och så kommer det ingenting på det egentligen (lärare i svenska, årskurs 9).

Med läsproven i svenska är svårigheten provens utformning snarare än kraven eller förväntningarna på elevernas kunskaper:

> Jag vet att vi reagerade mycket på läsförståelsen just, både i sexan och nian. Vi tyckte att det var tillkrånglat många gånger, särskilt i nian. Dom hade något tema och man förberedde på dom väldigt mycket på det här temat. Och sedan var det i princip ingen koppling till det här över huvud taget. Det var väldigt luddiga texter, och det var svårt att förstå texturvalet i nian många gånger tyckte vi (lärare i svenska, årskurs 9).

Bland SO-lärarna finns resonemang om att proven kräver en mognad hos eleverna som man inte kan förutsätta att alla unga elever nått:

> Ibland kan jag tycka att vi överskattar elevernas förmåga att reflektera. För det är ju också en mognadsfråga. En del har problem med det och börjar först när dom kommer upp åttan, nian kunna reflektera och se konsekvenser och får förmågan att redovisa. Men i, i dom här proven blir det så extremt viktigt (lärare i SO, årskurs 9).

> Alla är inte ens där mogenhetsmässigt, att kunna tänka i så många led. För att komma upp till dom högre betygen (lärare i SO, årskurs 6).

Eleverna nämner också uppgifterna i SO-proven som svåra. Det handlar om uppgifter med krav på längre resonemang, motiveringar och argumentation, som flera elever inte tycks ha mött i undervisningen i någon större utsträckning:

> Jag tyckte att religionen var svår, för det var så många liksom frågor som var så stora. Vi har börjat jobba lite med sådana frågor nu (elev om årskurs 6-proven).

> Vi brukar ju ha mer rakt på sak-frågor, med information. Provfrågorna var liksom så stora, så man fick sitta och fundera länge (elev om årskurs 6-proven).

Bara enstaka elever nämner att SO-undervisningen förberett för uppgifter av detta slag:

> Vi hade också jobbat mycket med argument, argumentation och sådant där. Man skulle motivera sina svar och sådant där. Så när det kom upp på provet och man var lite förberedd ändå. Men det var ändå lite svårt (elev om årskurs 6-proven).

Sammanfattningsvis värderar de intervjuade provens svårighetsgrader så här:

- Samtidigt som alla ämnesprov i stort bedöms som förhållandevis rimliga vad gäller svårighetsgrad finns en del kritiska kommentarer om såväl för låga som för höga standarder inom olika delprov.
- Kritiken mot för milda provstandarder gäller delprov inom matematik och engelska. Inom matematiken upplevs det muntliga delprovets kravnivå för betyget E som alltför låg. Engelskans läs- och hörförståelsedelar får samma kritik.
- Kritiken mot för hög svårighetsgrad riktas mot olika delprov inom svenska och SO. För svenskproven finns en invändning mot skrivprovets höga krav på textkompetens, och mot läsprovets val av tema och text. Ett problem är också att vissa resonemangs- och reflektionsuppgifter i SO-provet ställer krav på en mognad som eleverna inte uppnått.
- Ett antal elevcitat vittnar också om en ovana att i undervisningen arbeta med uppgifter som ställer krav på längre resonemang.

4.3 Olika ämnesprovs längd och omfattning

En återkommande invändning i många ämnen gäller att vissa delprov är alltför långa, eller att de tar orimligt mycket tid. Bland matematiklärarna är detta huvudkritiken. Antalet delprov och de enskilda delprovens omfattning skapar en stress hos eleverna, menar man:

> Matten, det är väl som vi sa om årskurs nio. Den är ju ganska omfattande, många delar. Kanske inte skulle behöva vara så många delar (lärare i matematik, årskurs 6 och 9).

> Oron är ju för elevernas del, speciellt niorna då, när det är sådan mängd. Att dom blir stressade över det. Om man ser ur elevperspektiv (lärare i matematik, årskurs 6 och 9).

I SO menar flera lärare att många uppgifter testar samma sak vilket riskerar att trötta ut elever och få dem att underprestera:

> Jag upplevde att tiden var väl tilltagen. Dom hann inte på något sätt. Dom hade inte ro att sitta och skriva så utförligt som dom skulle. Det här att när det står att dom ska resonera och så vidare, egna tankar och så. Det fungerar inte, utan det blir väldigt korta svar och sen är dom klara (lärare i SO, årskurs 6).

> Dom tyckte dels att det var ett väldigt omfattande prov och ett ganska långt prov som är ganska jobbigt. Att det var samma saker som återkom. Dom tyckte att ”men jag har ju svarat på det här, det var det svaret jag gjorde innan, var det inte bra nog?” Det blir en osäkerhet också (lärare i SO, årskurs 9).

Upplevelsen att många uppgifter i SO-proven för årskurs 6 testar samma sak återkommer också i elevintervjuerna:

> I SO var det samma hela tiden. Det var olika händelser, men det var samma sak man skulle klura ut, det var typ samma sak som man skrev (elev om årskurs 6-proven).

> Motivera. Det känns som att man skriver samma sak och då känns det som det blir tjat och att man ska hitta på något nytt. Och det blir lätt fel också (elev om årskurs 6-proven).

Även i svenska är skrivtiden så lång att den orsakar stress, menar årskurs 6-lärarna. Inte minst som det är ovant för eleverna med så långa pass:

> Sedan upplevde jag att dom blev ganska stressade, för svenskan låg först på vårterminen. Jag upplevde att dom blev ganska upphaussade bara vid provtillfällena. Och att det är så pass lång tid och så stor omfattning. Där hade jag kunnat förbereda dom bättre, just på att det är så långa sittningar (lärare i svenska och engelska, årskurs 6).

Kritik mot provlängden dyker även upp i engelska. Här handlar det om att läs- och hörförståelsen är ett sammanhängande pass med bara en kort paus emellan:

> För på B-delen där så är det ju ganska tight. När det är läsförståelse och sedan så får en, ett break och sedan så blir det hörförståelse. Och det kan ju liksom bli att dom inte får någon paus alls (lärare i engelska, årskurs 9).

En enkel lösning, menar flera lärare, skulle vara att lägga hörförståelsen, där alla elever blir klara ungefär samtidigt, först av de två delproven.

I vissa elevintervjuer om årkurs 6-proven beskrivs svenskans skrivprov som svårt. Utmaningen tycks bestå i att skriva på ett givet tema, på en given tid och ibland också under tidspress. Uppgiften ger en ingång till skrivandet, men flera elever ger uttryck för att den inte räcker:

> Sedan fick, fick man inte veta någonting. Man skulle komma på en början… hur dom hittade den och… Ja, och komma på det på en och en halv timme, det var… (elev om årskurs 6-proven).

> Men jag tyckte lite att på svenskan när man skulle skriva berättelse, det handlade lite vilken inspiration man får tycker jag. (…) Hade man en dålig dag så fick man en dålig berättelse (elev om årskurs 6-proven).

I elevintervjuerna finns därför en önskan om ännu tydligare skrivramar som stöd:

> Det är bättre att man får, det här ska finnas med. Sedan kan man hitta på utifrån det (elev om årskurs 6-proven).

Flera elever beskriver proven generellt som långa och uttröttande och vissa prov tycks ha varit mer arbetsamma än andra. Här nämns svenskprovet, men också andra delprov som kräver mer omfattande läsning och skrivande:

> I svenska, SO och NO, tror jag det var mest. Som jag sa förut att man var tvungen att verkligen skriva mycket och det var väldigt många sådana uppgifter (elev om årskurs 9-proven).

> Men jag tyckte också att ibland så blev det lite för lång tid. Även om man kanske höll på med det hela tiden, så blev man kanske rastlös. Sedan så fokuserar man inte riktigt och det kan kännas att man behöver en paus. Man behöver ju inte gå ut från klassrummet, utan att man får typ gå några varv i klassrummet eller någonting sådant. Det skulle nog underlätta tror jag. Så att man kan fokusera lättare (elev om årskurs 6-proven).

Eleverna har olika uppfattning om skrivtidens längd i förhållande till antalet uppgifter och deras krav. Några elever menar att det ofta fanns gott om tid, i vissa fall lite för gott om tid:

> Ja men jag kommer inte ihåg och sen, jag kommer ihåg att läsförståelsen på svenskan, inte för att jag kommer ihåg något mycket. Men där tyckte jag att jag hade typ alldeles för mycket tid, fast det kanske är bra i läsförståelse, så hinner man tänka mer. Men jag kommer ihåg att man behövde typ, ja men vilket prov, man behövde sitta sextio minuter. Man hade typ nittio minuter på sig och det liksom så här vissa blev klara på typ fyrtio minuter (elev om årskurs 6-proven).

> Det var riktigt drygt. För alltså, det var några prov jag kanske blev, man skulle sitta typ en timme. En timme och trettio minuter, jag kanske blev klar med det på trettio minuter så fick jag sitta i extra trettio minuter och läsa någon bok som jag inte liksom gillade (elev om årskurs 6-proven).

På någon skola fick de elever som var tidigt klara lämna in sina prov och lämna salen. Men det kunde störa de elever som inte var klara:

> Då blev man jättestressad. I alla fall när folk lämnade in och så lämnade en hel ström in. Vid ett tillfälle så kom det någon, sedan kommer det en ström till och man satt där bara okoncentrerad. Man blev lite störd av det (Elev om årskurs 6-proven).

Det finns också elever som tyckte att tiden var alltför knapp. Framför allt för svenskans skrivprov och SO-proven:

> På svenskan tycker jag att man kanske borde ha fått lite mer tid på dom här lite större texterna. Kanske man måste välja och planera och kanske göra en tankekarta då eller någon liknande. Och det tar ju tid av din provtid. Och om det inte blir som du hade tänkt dig och kanske måste göra om, så rinner tiden ut (elev om proven i årskurs 9).

> Svenskan och SO var tidskrävande. För det var mer saker man skulle skriva, så fick man ju tänka mer och det tar ju tid (elev om årskurs 6-proven).

Sammanfattningsvis värderas de olika ämnesprovens längd och omfattning som följer:

- I SO-proven handlar kritiken om att flera frågor och uppgifter ställs om liknande saker eller för att visa liknande förmågor. Detta gör proven onödigt omfattande och riskerar att trötta ut eleverna.
- Delprov inom svenska, SO och NO som bygger på mer omfattande läsning och skrivande upplevs av eleverna som särskilt uttröttande.
- Även svensklärare och matematiklärare uppfattar vissa delprov som alltför långa och omfattande vilket, enligt lärarna, skapar stress hos eleverna.
- Arbetspassen under engelskprovens läs- och hörförståelsedelar lyfts fram som alltför långa.

- Flera elever upplever att den skrivtid som stod till förfogande i de flesta fall var tillräcklig, i vissa fall var skrivtiden onödigt lång. I de fall eleverna framför kritik om att provtiden som otillräcklig är den riktad mot SO-proven och svenskans skrivprov.

4.3.1 Skillnader mellan årskurser

Endast inom SO-ämnet kan tendenser till skillnader skönjas mellan hur lärarna på mellanstadiet respektive högstadiet värderar ämnesprovens innehåll och utformningar. Lärarna i årskurs 6 är över lag något mer positiva till proven som sådana. Positiva kommentarer framförs också av årskurs 9-lärarna, men de betonar också i högre grad en del problematiska aspekter. Som nämnts ovan handlar dessa bland annat om hur ämnesområdets bredd upplevs som svårhanterlig i relation till proven – som med nödvändighet måste ha ett visst fokus och djup, och därför heller inte kan täcka alla kunskapskrav. De reflekterar också över att införandet av SO-proven (och de nya kursplanerna) medför krav på en tydligare separering mellan de samhällsorienterande ämnena, vilket upplevs begränsa möjligheterna att både tematisera och koncentrera undervisningen i olika SO-ämnen till vissa perioder. SO-provens förekomst och form beskrivs av vissa därmed som potentiellt alltför styrande för undervisningen.

4.3.2 Elevperspektiv

När eleverna talar om provinnehållet så är en generell uppfattning att det mesta känns igen från undervisningen. Och även då provuppgifterna inte blir exakt likadana som dem i undervisningen, är den gängse elevupplevelsen att uppgifterna likafullt tangerar det eleverna lärt sig innan. Däremot upplever flera elever att uppgifterna i de nationella proven är svårare och mer omfattande än de uppgifter de mött i undervisning och övriga prov. Här är två typiska elevröster:

> Det kan ju också vara så att vi hade jobbat med det förut, men då blev det en annan slags fråga som gjorde det mer komplicerat. Frågorna som var på provet dom, var mer komplicerade än dom som man var van med (om årskurs 6-proven).

> Vanliga prov lägger inte upp det likadant som på nationella. Vanliga prov kan vara frågor typ, när är det här och sådana grejer. Nationella är mer, ja, det är mycket större frågor här (om årskurs 9-proven).

Denna upplevelse av en större komplexitet i provuppgifterna jämfört med vad man är van vid gäller, som vi tidigare nämnt, inte minst SO-ämnena. Denna diskrepans tar även många elever upp angående matematikämnet vilket kan illustreras av följande tre utsagor:

> Dom uppgifterna jag inte förstod, dom hade varit på diagnosen vi hade innan för att vi skulle träna oss. Men uppgifterna på proven var mycket svårare, större och det var mer att man skulle skriva, hur man förklarar, hur man skulle kunna göra på ett visst sätt. Det fanns många olika lösningar och så skulle man skriva alla dom (om proven i årskurs 6).

> Uppgifterna är mycket mera utvecklade, mer avancerade i nationella proven än vad dom är i liksom matteboken. Man måste liksom mera tänka i fler steg (om proven i årskurs 6).

> I till exempel matte kunde det komma uppgifter som man var tvungen att skriva på ett annat sätt än inte såhär, att vi var vana med typ bara, svara eller göra en uträkning (om proven i årskurs 9).

Flera elever menar att engelskans hörförståelseprov riskerar att bli missvisande:

> Jag vet inte, jag tänker, engelska hörförståelse då är det liksom kanske, dom tar fram en liten gammal cd-spelare, det är prassligt som, ingen hör riktigt sådär. Man kanske, läraren kanske kan läsa texten, alltså något sådant där. För det blir lite, vad heter det, längst bak så liksom, det är svårt med tekniken… (om proven i årskurs 9).

Flera elever lägger också en annan, mer interaktiv betydelse i begreppet hörförståelse än den som iscensätts i proven:

> Jag tycker det är mycket lättare och sitta och prata med engelsktalande kompisar på nätet än att lyssna på hörövningar. Jag vet inte, dom pratar inte lika fort om man pratar, jag har en kompis i USA på Skype. Han pratar inte alls sådär fort… (om proven i årskurs 6).

> Engelska hörförståelse, man får bara höra det en gång och så kanske det inte sker i vardagliga livet. Då kan man liksom fråga (om proven i årskurs 9).

Några elever menar även att den amerikanska engelskan i hörförståelseprovet gjorde det något svårare att förstå, eftersom de i undervisningen var mer vana vid att lyssna till brittisk engelska. Här sägs detta om årskurs 6-proven:

- Vi hade nästan mer lärt oss brittisk engelska än amerikansk engelska
- Det hade vi med. Vi lyssnade bara på brittisk engelska när vi lyssnade på hörövning.
- Ja, det var det vi också gjorde. Då blev det lite konstigt när det plötsligt blev amerikansk engelska. Det hade varit lite lättare om det var brittiskt.

Många menar att matematikprovet i årskurs 6 hade alltför stort fokus på problemlösning:

- Det var en problemlösning och så efter en så kom en annan och så det var jättemånga problemlösningar.
- För mycket problemlösning.

Och om NO-proven så menar vissa elever att undervisningen inte hade förberett tillräckligt för det labbrapportskrivande proven innebar:

> Det var en sak i kemin, tyckte jag. Vi hade ju inte jobbat med att skriva labbrapporter någonting innan proven (om årskurs 6-proven).

> Att formulera en egen labb, det hade vi inte gjort. Det var typ ingen som klarade av det (om årskurs 9-proven).

Sammanfattningsvis framkommer följande elevspecifika perspektiv på provens längd och omfattning:

- Eleverna känner igen provinnehållet i alla ämnen från undervisningen.
- En skillnad som lyfts fram mellan proven och undervisningen i matematik och SO är att provuppgifterna är svårare och mer omfattande än de uppgifter som eleverna fått möta i undervisningen.
- Några är kritiska mot engelskprovets hörförståelsedel. Den tekniska utrustningen ger inte en rättvisande bild av elevernas hörförståelse, provets hörförståelsebegrepp överensstämmer inte med elevernas mer interaktiva förståelse av begreppet och eleverna är från undervisningen mindre vana att lyssna till den amerikanska engelska som spelades upp under provtillfället.
- Enligt några elever har också undervisningen varit otillräcklig när det gäller att förbereda inför labbrapportskrivande i NO-provet.

4.3.3 Skolledarperspektiv

När skolledarna talar om provutformningen blir det oftast i mer allmänna ordalag och utifrån hur de uppfattat lärarnas upplevelser av proven. Skolledarna berättar att lärarna i stort tycks vara nöjda med provens utformningar. Problemet tycks istället snarare vara provens och provsystemets omfattning:

> Jag tycker att lärarna har blivit mer nöjda med provkonstruktionen över tid. Dom tycker att det ändå undersöker en bredd. Men dom tycker att det är kanske stort till viss del, just bortfallet från den ordinarie undervisningen.

> Dom är väldigt omfattande. Och sen är det ju också väldigt omfattande om man lägger ihop det med betygssystemet. Det är ju också väldigt, väldigt omfattande. Kunskapskraven ska man ändå uppnå. Så jag tycker att det är väldigt omfattande och tuffa krav.

> Dom väldigt positiva vad gäller provkonstruktionerna. Däremot var dom väldigt bedrövade över mängden, och tiden som gick åt. Men det var ingen som ifrågasatte själv provutformningen. Tvärtom. Jag förstår ambitionen att man vill ge alla en trygghet, men jag frågade lärarna när jag var ute i fjol: hur många gånger blir ni överraskade? Sällan. Vi blir bekräftade.

> Innehållet har jag svårare att ha någon aktuell uppfattning om. Jag har en bestämd uppfattning att man tycker det är alldeles för mycket. Och också att det är för komprimerat. Det blir liksom ingen tid kvar på vårterminen. Det är alltid något prov på gång. Vi hade ju Prao till exempel, både höst och vår i nian, men det fick vi sluta med för det fanns inte plats för det. Vi la väl två veckor på hösten istället, så det går ju att ordna naturligtvis. Men på något vis, tänk om man kunde ha det spritt över hela läsåret istället.

Ur skolledarperspektiv uppfattas alltså provsystemet som helhet som för omfattande i förhållande till den information lärarna får ut av proven.

4.4 Bedömningsanvisningar

Någon entydig bild av hur lärare i olika ämnen värderar de olika ämnesprovens bedömningsanvisningar framträder inte i materialet. På ett väldigt generellt plan är bedömningsanvisningarna ett stöd för lärarna på vägen mot provresultat. De är också tillsammans med uppgifterna goda konkretiseringar av ämnenas kunskapskrav.

Ibland är tillämpningen oproblematisk och anses ge både tillförlitliga och rättvisande resultat. Samtidigt skapar olika bedömningsanvisningar ibland spänningar eller ställer lärarna inför dilemman när de ska tillämpa dem på faktiska elevprestationer. Å ena sidan skapar alltför vida anvisningar ett tolkningsutrymme som en del av lärarna ser som problematiskt eftersom det då blir oklart hur de ska tillämpas och vad resultaten står för. Å andra sidan, återkommer lärarna till, är förmågorna som prövas av sådana slag att värderingen av dem förutsätter tolkning.

Snävare anvisningar är inte självklart önskvärt. Det finns relativt gott om lärare i de flesta ämnen som menar att bedömningsanvisningarna för vissa uppgifter visserligen är tydligt specificerade och därmed enkla att tillämpa, men där de samtidigt ställer krav på elevprestationen som inte tydligt framgår av uppgiften. Resultaten blir då tillförlitliga i bemärkelsen att det inte kommer an på vilken lärare som bedömer, men samtidigt blir de missvisande som underlag för utsagor om elevens kunskaper eftersom låga resultat inte självklart låter sig förklaras av brister i elevens kunskap.

Sammantaget är det en huvudfråga som återkommer: vad är den rättvisa bedömningen av en elevprestation när bedömningsanvisningarna gör att olika lärare obönhörligen kommer fram till olika resultat?

> Skolverket säger att vi har en skola och den ska vara likvärdig över hela landet. Så sitter vi och rättar här och så åker man en, två mil in i staden och så rättar dom och tolkar helt annorlunda. Det är helt vansinnigt (lärare i SO, årskurs 9).

Sammanfattningsvis värderas bedömningsanvisningarna av lärare som följer:

- Bedömningsanvisningarna fungerar enligt lärarna som ett stöd i bedömningsarbetet och bidrar också tillsammans med provuppgifterna till ett tydliggörande av kunskapskraven inom de olika ämnena.
- En kritisk synpunkt som lyfts fram är att vissa anvisningar skapar ett för stort tolkningsutrymmet vilket gör det oklart för lärarna hur de ska användas och hur provresultaten ska förstås. I och med detta ställer flera lärare sig också tveksamma till hur likvärdig bedömningen mellan skolor kan bli. Samtidigt menar lärarna att detta problem inte nödvändigtvis löses genom snävare bedömningsanvisningar eftersom bedömning alltjämt innebär någon form av tolkning.
- Mer specificerade och styrande bedömningsanvisningar upplevs som enklare att tillämpa i bedömningsarbetet och kan enligt lärarna också bidra till en mer likvärdig bedömning. Detta

garanterar dock inte per automatik att resultatet av bedömningen ger en rättvisande och tillförlitlig bild av elevens kunskaper.

Lärares uppfattningar, värderingar och problematiseringar av bedömningsanvisningarna varierar både mellan och inom ämnen. Nedan följer en redovisning ämnesvis.

4.4.1 Svensk- och engelsklärare om bedömningsanvisningarna

Svensklärarna anser att bedömningsanvisningarna är krävande men man förstår samtidigt att det är nödvändigt utifrån ämnets och förmågornas karaktär. Tolkningsutrymme i bedömningsanvisningar ses som motiverat och inte generellt som ett problem:

> Bedömningsanvisningarna är jättebra tycker jag. Det är ju väldigt svårt, men dom är bra (lärare i svenska, årskurs 9).

Samtidigt problematiseras de på lite olika vis. En upplevelse är att idén om att bedöma uppsatserna individuellt mot kriterierna kolliderar med realiteten att kriteriernas innebörd först blir tydlig när man jämför olika uppsatser med varandra och mot kriterierna:

> Det är svårbedömt, framför allt uppsatserna. På något sätt så jämför man ju dom med varandra ändå. Det är svårt att bara utgå från exempeltexterna. Och det blir ju lite dumt, men det är ju så det blir (lärare i svenska och engelska, årskurs 9).

Några menar att tillämpningsmodellen för bedömning av elevuppsatser ger resultat som inte alltid stämmer med den egna uppfattningen av texthelhetens kvaliteter:

> Dom här mallarna som man följer när man rättar. Det kan stå att det ska vara gestaltande och så vidare. Men det är inte alltid säkert att det blir den bästa uppsatsen för att man kan pricka av i mallen. Det är ändå en helhet, en konstnärlig produkt (lärare i svenska, årskurs 9).

I lärarintervjuerna finns också liknande reflektioner med fokus på sammanvägningen mellan olika textaspekter till ett helhetsbetyg i delprovet:

> Uppsatsen tar lite mer tid. Det blir på något sätt mera att beakta. De gamla var mycket mer, när man tittade på skrivandet då var det en sak man tittade på. Och i dag, att bedöma dom där mellanlägena som är skönt på ett sätt, men som känns märkligt på ett annat sätt (lärare i svenska, årskurs 6).

Flera lärare tycker att bedömning i engelska är enklare än i svenska:

> Jag tycker att svenskan börjar bli bättre, men den har varit väldigt diffus i sina anvisningar. Det är fortfarande diffust tycker jag, med uppsatser ibland. Men det blir bättre när vi diskuterar det tillsammans. Vi har också haft hela kommunen som suttit och rättat svenskafrågorna. Då börjar man

> fundera, vad man håller på med? När alla lärare i kommun behöver träffas för att rätta? Därför tycker jag kanske att engelskan är lättare att följa. Det är liksom mera klart (lärare i svenska och engelska, årskurs 9).

> Det tar väldigt mycket tid. Svenskan tar mycket längre tid än engelskan. Den är mer komplicerad. Och sambedömningen alltså… (lärare i svenska och engelska, årskurs 9).

4.4.2 Matematiklärarna om bedömningsanvisningarna

Matematiklärarna är generellt mycket nöjda med bedömningsanvisningarna. I de flesta fall finns i provmaterialet bedömda typlösningar som motsvarar de egna elevernas svar:

> Det finns nästan alltid så att man kan hitta sina egna elevers svar i någon av mallarna. Så jag upplever det jättebra i matten (lärare i årskurs 6).

De svårigheter som uppstår kommer sig av situationer när elever svarar på sätt som inte exemplifierats och poängsatts i provmaterialet:

> Hur ska jag bedöma det här? Hur tycker du där? För jag ser på dom här rättningsmallarna, ja men det stämmer lite där, det stämmer lite där. Hur gör vi? (lärare i årskurs 6).

> Det är ju också att det är olika varianter. Jag menar den uppgiften, det är ju fyra-fyra-fyra, men du kan plocka fyra E-poäng och du kan samtidigt plocka fyra C- och A-poäng också. Och då kan det ju bli lite klurigt där på sista liksom. Att man har en klockren lösning, men sedan finns inte ett steg med. Som finns i bedömningsexemplet där man har plockat alla poäng. Och då vet jag att vi diskuterade det här. Eleven har kommit fram till det här, men det här steget finns inte med. Det är ju där det blir problem. Ska den ha den här sista fyran eller är det bara en trea? (lärare i årskurs 9).

Lärarna i matematik använder bedömningsanvisningarna som den väsentliga mallen för bedömning. När det finns tveksamheter i bedömningen konsulteras en kollega och diskussionen ligger för det mesta på detaljnivå.

4.4.3 SO- och NO-lärarna om bedömningsanvisningarna

SO-lärarna tycker att bedömningsanvisningarna är omfattande vilket gör dem tidskrävande att sätta sig in i:

> Tänk på dom här bedömningsmallarna, alltså dom här häftena är på sextio, sjuttio sidor (lärare i SO, årskurs 9).

Att arbetsinsatsen här blir hög kopplas i vissa fall till att ämnena är nya som provämnen:

> I och med att vi har kört nationella prov i svenska under alla år, så är man ju rätt inarbetad när det gäller hur det ser ut. Det följer ett speciellt mönster. Medan SO, dom här religionsproven, det tog väldigt lång tid. Man ska sätta sig in i alla svar på ett annat sätt. Jag tyckte det var mer krävande, men det är klart, jag har inte haft det så. Det var det första jag hade i religion (lärare i SO, årskurs 9).

Att det finns ett tolkningsutrymme i bedömningen av vissa frågor ser man som nödvändigt med tanke på de förmågor som prövas, men samtidigt är det inte oproblematiskt:

> På ett sätt tycker jag att normalt är anvisningarna ganska tydliga. Men det är ju så att barn och ungdomar har en förmåga att formulera sig... Så hur ska man tolka det där? Det blir ju ändå svårt och det är det som är mitt största aber när det gäller nationella provet. Det är inte att bedömningsanvisningarna kan vara tydliga eller otydliga. Det är att jag ändå måste tolka svaren. Och det är där problemet ligger. Sitter man och nöter på bedömningsanvisningarna och jämför, så kan man ju ändå alltid komma fram till något på grund av att man har dom. Men ändå blir det alltid en tolkning och det är det som jag tycker är svårt (lärare SO, årskurs 9).

Samtidigt är det inte alla frågor som har ett sådant tolkningsutrymme:

> Ändå hade inte vi så många tolkningsbara. Det är det jag har tänkt. Att det var ju ändå mycket som vi kunde rätta rakt av. Det fanns bara ett kryss eller någonting (lärare i SO, årskurs 9).

Och överlag är många nöjda med den konkretisering och stöd anvisningarna ändå ger:

> Jag tycker det är väldigt bra att få tydliga exempel på var alla dom här orden och begreppen i läroplanen står för. Det blir mer konkret (lärare i SO, årskurs 9).

Men ibland leder anvisningarna fel i relation till hur uppgiften varit formulerad:

> Det stod ju i bedömningsanvisningarna ett antal exempel. Om eleven skriver något annat, som borde klassificeras som ett… Men det står inte med i de här exemplen. Det var mycket sådant, då fick jag ta hjälp av andra SO-lärare liksom, hur ska jag tänka? Ibland står det för lite i anvisningarna tycker jag. Eller det ger för litet utrymme för de elever som har tänkt lite annorlunda. Så att det styr och man blir väldigt styrd i hur man ska rätta (lärare SO, årskurs 6).

Också bland NO-lärarna finns en irritation över hur bedömningsanvisningarna leder fel. När bedömningsanvisningarna innehåller krav som inte uttrycks explicit i uppgifterna riskerar bedömningen att bli visserligen korrekt utförd men samtidigt orättvis:

> Jag var jätteirriterad. Dom skulle ha ett utvecklat resonemang, och det var ett utvecklat resonemang att skriva samma sak tre gånger. Men om man hade skrivit det en gång och skrivit en väldig massa saker

om detta, ja, då var det inte utvecklat. Utan man skulle ha med tre. Då var det liksom okej. Men sedan kan man skriva i princip samma sak. Och då såg ju jag att de elever som jag normalt sett bedömer som väldigt duktiga hade kanske utvecklat en sak jättemycket och skrivit massor om det. Och sedan hade jag elever som inte var alls så duktiga i NO, men på något sätt hade skrivit tre saker men inte särskilt mycket. Det är knepigt (lärare i NO, årskurs 6).

Sammanfattningsvis framträder följande ämnesspecifika bilder av hur bedömningsanvisningarna uppfattas:

- Bedömningsanvisningarna i matematik framstår som mycket användbara i bedömningsarbetet och också som de minst problematiska bland provämnenas olika anvisningar.
- SO-provets bedömningsanvisningar framstår som de mest omfattande vilket innebär en stor arbetsinsats att ta sig igenom och sätta sig in i dem. Tillsammans med bedömningsanvisningarna för svenskaproven tycks de också vara de som skapar det största tolkningsutrymmet i bedömningsarbetet.
- Kritiken som riktas mot anvisningarna i svenska är kopplad till uppsatsbedömningen. Här menar flera lärare att de enskilda bedömningskriterierna som anvisningarna bygger på inte alltid bidrar till att synliggöra kvaliteter i texten som helhet.
- Bedömningsanvisningarna i engelska beskrivs av engelsk- och svensklärare som mer tydliga än svenskproven vilket gör att bedömningsarbetet i engelska enklare.
- Bedömningsanvisningarna för NO-proven, men också SO-provens anvisningar, kritiseras för att i vissa fall omfatta krav som inte finns tydligt uttryckta i uppgiftsformuleringen.

4.5 Sammanfattning

Lärare i samtliga ämnen ger positiva helhetsomdömen om provens utformning, men de prov som varit med under längre tid tycks vara mer uppskattade än proven i NO och SO. Kritik som framförs mot provens utformning rör uppgifternas utformning, kravgränserna för betyget E och att proven på olika sätt är för omfattande. Generellt anses provtiden vara tillräcklig, och eleverna känner igen provinnehållet i alla ämnen från undervisningen, med några undantag. Det finns kritik mot engelskans hörförståelsedel och elever vittnar också om en ovana att föra längre resonemang i SO samt att skriva labbrapporter i NO.

Bedömningsanvisningarna upplevs olika i de olika ämnena. I matematik får bedömningsanvisningarna god kritik. I svenska och SO är bedömningsanvisningarna mest omfattande och är de också de som skapar det största tolkningsutrymmet i bedömningsarbetet.

5. Resultatanvändning och effekter

Diskussionen om hur de nationella provens resultat används är komplex, inte minst då det inte alltid är lätt att dra gränser mellan formativ användning av dessa resultat och utvecklingsarbete i mer generell mening. I diskussionen som följer inleder vi med hur de olika aktörerna ser på relationen mellan provresultat och betyg för att sedan diskutera vad som sägs om formativ användning av proven, andra undervisningseffekter, resultatkommunikation samt provresultatens roll i skolornas utvecklingsarbete.

5.1 Betygssättning

Lärare i alla ämneskategorier och intervjuer betonar att provresultaten bara är en del av det samlade informationsunderlag lärarna tar hänsyn till vid betygssättning. Överensstämmelsen mellan provresultat och betyg är i praktiken vanligtvis stor menar lärarna, och att det på individnivå kan avvika ser man som oproblematiskt:

> Vi lägger mycket kraft på att det här är en del av bedömningen. Vi gör så mycket annat under terminen också, som avgör, och som vi väger ihop (lärare i SO, årskurs 9).

> Jag jämförde vad dom hade för betyg och hur blev det på provet. Och för dom flesta stämde det ganska bra på. Det kunde diffa lite, en upp eller en ner (lärare i SO, årskurs 6).

Denna del av provsystemets syften förefaller med andra ord väl förankrad i lärares sätt att tala om resultatanvändningen. Men det finns också lärare som menar att tanken om det nationella provresultatet som endast *ett* underlag bland flera vid betygssättning inte stämmer överens med att man lägger ner så mycket arbete på proven:

> Så mycket som det är fokuseras på dom – ska man stå och säga att det har inte betydelse? För vi lägger ner otrolig mycket tid, på att göra dom här (lärare i svenska och engelska, årskurs 9).

Ingen av de undersökta skolorna har någon uttalad policy eller praxis för samvariationen mellan provresultat och betyg även om vissa elevsvar tyder på att det bland elever finns en något annan upplevelse av detta (se vidare 5.1.2). Det är i stället upp till den enskilda läraren hur stor vikt provresultaten ska tillskrivas på individnivå, och i praktiken kan det variera:

> Det är ingen policy som rektorn har sagt eller vi kom överens om att det är nationella provet som avgör betyget. Det är det inte. Man använder det (lärare i SO, årskurs 9).

Liksom lärarna är skolledarna överens om att provresultaten bör ses som ett kunskapsunderlag bland flera.

> Det vore ju förskräckligt om man missade en del i ett nationellt prov kring sådant som man tidigare visat att man kan och inte skulle få visa igen att man kan det. Men det finns ju dom som resonerar så kring det nationella provet, att det är så vi borde jobba i framtiden. Enskilda lärare tänker jag på då, eller skolledare eller politiker. Som tycker att det mer skulle bli examinerande på brittiskt gammalt sätt.

En uppfattning tycks också här vara att provresultat och betyg i de flesta fall stämmer överens:

> Det är ju en del av bedömningen. När jag tänker kring underlag för bedömning så är det ju viktigt att man har en allsidig bedömning.

> När man pratar fotboll så säger man att vissa spelare är jätteduktiga i spelet utan boll alltså dom placerar sig rätt och si och så. Jag tycker det ska vara så i skolan också. Att det inte bara är det här med att man ska ha bollen och skicka den i mål som ska bedömas. Även det andra behöver också bedömas. Vardagsarbetet så att säga. Men det blir väldigt stort fokus på prov och jag tror eleverna mår dåligt av det.

Det varierar bland lärarna hur de ser på överensstämmelse och avvikelser. Där provresultaten överensstämmer uttrycker en del lärare att detta ger en bekräftelse. Andra uttrycker irritation över att proven, trots allt arbete, inte ger nämnvärd ny information om eleverna:

> Det ger inte så mycket för mig. Därför skulle provet kunna vara så mycket mindre i omfattning (lärare i matematik årskurs 9).

När avvikelser mellan provresultat och det tilltänkta betyget uppstår ger flera lärare uttryck för vikten av att reflektera över tänkbara orsaker:

> Man hoppas ju att det ska stämma överens med betygsresultatet som eleven hade. Är det så att det inte gör det så får man titta, vad är det brister på? Vad är det som det plussar på någonstans? Så får man kolla igenom det (lärare i SO, årskurs 9).

> Man får ju fundera över hur det ser ut i klassrummet. Hur ser gruppen ut? Hur ser den här elevens undervisning ut? Ser den annorlunda ut i våra ämnen? Behöver man gå ner på basicgrejor som var och bredvid vilka sitter personen i klassrummet? Ligger ämnet i slutet på dagen? Eller har personen haft en dålig dag? Är det därför provresultatet inte överensstämmer med betyget? (lärare i svenska och engelska, årkurs 6).

Även skolledarna betonar vikten av att diskutera och analysera tänkbara orsaker bakom avvikelser, särskilt om avvikelserna är stora eller om de förekommer på gruppnivå. I dessa diskussioner och analyser tycks skolledarna ha en central roll. De påpekar också att sådana diskussioner inte handlar om att ifrågasätta lärarnas bedömarkompetens. Målet tycks snarare vara att se till att ”ha på fötterna” eller ”hålla ryggen fri”. När det gäller enskilda avvikelser är den gängse inställningen bland skolledarna att lita på läraren:

> Det gäller att lyssna på lärarna och det lärarna säger, i och med att det är ganska stort fokus på hur betygsutfallet blev i jämförelse med nationella proven. Det är ju något statligt vi ska titta på och som vi

> naturligtvis tittar på. Där det stör väldigt många lärare. ”Ja, men jag har ju känt dom här barnen kanske i sex år och jag har ju sett, jag vet ju vad han eller hon kan prestera egentligen.” Men inte just då i den situationen, den dagen. Då litar jag på lärarna. Om dom då sätter ett högre betyg eller ett lägre betyg, ja, jag litar på dom. Det är det jag säger till dom. Bara att du vet varför du sätter det betyg du sätter. Bara du förstår vad du ska mäta mot så är jag lugn. Det är helt okej (skolledare, årskurs 7–9).

Provresultaten kan som nämnt även bli en referenspunkt som hjälper till att få syn på lärares betygssättningsbeteenden på ett större plan. Då är det inte lika självklart att läraren är den som vet bäst, vilket framgår av följande skolledarkommentar:

> När man analyserar betygsutfallet och jämför med nationella provresultaten kan det ju ibland vara så att man funderar på om lärarna har helt koll på vad det är för någonting som förväntas. För blir det alltför stora skillnader ska man ju ha ordentligt på fötterna för att kunna påvisa att det här har dom visat en gång förut, det här utfallet är ett olycksfall i arbetet. Men om det blir en hel årskull där det är jättestora skillnader då är nog läraren lite grand ute och cyklar tror jag. Så det är ju viktigt att man gör dom jämförelserna så att man på skolan kan ha en aktuell status. Att man kan ta upp och diskutera varför det ser ut såhär (skolledare, årskurs 5–9).

En del lärare menar att provresultaten kan få avgörande betydelse om läraren bedömer att eleven står och väger mellan två betyg:

> Om du är osäker C eller B och så klämde eleven ett B på nationella som trots allt är ganska brett. Då lutar det åt ett B känner jag (lärare i SO, årskurs 6).

Andra menar att provresultaten vanligtvis höjer betygen, medan de mer sällan sänker kanske eftersom ett lågt resultat alltid kan förklaras av att eleven haft en dålig dag. Men detta förefaller variera om det är ett utfall av praktiken än ett uttryck för en på förhand given hållning hos läraren:

> Det är väl åt det positiva man vill använda proven också. Att det inte ska sänka någon utan det ska bli positivt liksom. Uppåt (lärare i svenska och SO, årskurs 6).

> Det kan sänka också. Fast det känns ju som ett större steg. Då känns det mer som att man vill hitta fler tillfällen där eleven kan visa att dom verkligen klarar det. Just så man kan ligga kvar på E. Men det är klart att det är lättare att höja skulle nog jag känna (lärare i SO, årskurs 6).

Att lärarna har berättat om denna användning av provresultatet för vissa elever vittnar följande elevcitat om:

> I matte frågade jag henne ifall om betyget gick med på provet, och hon svarade ”ja, det går ifall om ni visar bättre på provet. Då går det på betygen men om ifall ni visar sämre så kommer det inte gälla så

> mycket på betyget. För oftast, så är man så nervös och kommer inte ihåg saker och sådant som jag vet att ni kommer ihåg i vanliga fall.” Så det var ju skönt att man inte behövde sänka sitt betyg i alla fall (elev om årskurs 6-proven).

> Dom sa till oss att man typ inte kunde sänka sitt betyg på det, att man bara kunde höja det typ. Då kändes det ju att man kan lika gärna… Inget att förlora (elev om proven i årskurs 9).

Skolverket skriver att systematiska avvikelser mellan provresultat och betyg ska kunna förklaras och på ett par av skolorna beskriver man att kommunen nyligen påbörjat ett gemensamt analysarbete. Flera lärare är irriterade över att Skolverket, medier och huvudmän fokuserar just på avvikelser. Detta uppfattar flera av lärarna stå i konflikt med provens betygsstödjande men inte examinerande syfte, det vill säga faktum att provresultat aldrig är mer än ett av flera underlag för betygsbeslut. Såhär resonerar exempelvis två matematik-/NO-lärarkollegor i årskurs 9:

- Jag tycker det är lite underligt hur Skolverket går ut och säger att det ska vara som vilket prov som helst. Och sedan så analyseras detta in absurdum ifrån kommunhåll och det blåses upp i media.
- Och från Skolverket också.
- Ja. Och det petas i ”jaha, varför stämmer inte slutbetyget med provbetyget?”.
- Och diffar det för mycket, ja, då måste man kunna motivera väldigt tydligt med varför det diffar. Och det, det, det stämmer ju inte överens med riktlinjerna för nationella provet. Det står att det ska vara en del i bedömningen som helhet.

På flera av skolorna skriver lärarna förklaringar till varje enskilt fall där elevers betyg avviker från provresultatet, vilka också arkiveras för att kunna försvara utfallet inför tredje part:

> Har vi en avvikelse skriver vi alltid ner det och sen lämnar vi in här på expeditionen. Det finns ju dom elever som kanske inte kommer hit och går på lektioner. Och så skriver dom ett nationellt prov och så ligger dom på jättehöga betyg, men har inte presterat någonting annat under terminen (lärare i svenska och engelska, årskurs 6).

När varje enskild avvikelse kan förklaras och motiveras kvalitativt tycks det för lärarna förefalla orimligt att en systematisk avvikelse på aggregerad nivå skulle kunna vara problematisk, eller tyda på bristande likvärdighet utifrån en nationell norm. Endast en lärare antyder att avvikelser kan föranleda reflektioner om förhållanden på aggregerad nivå:

> Jag kanske varit för hård eller så skärper dom till sig när det är så stort prov som det står Skolverket på.

5.1.1 Ämnesskillnader

Lärarna ger med andra ord en relativt entydig bild av relationen mellan provresultat och betyg. Det ämnesprov som sticker ut när lärarna diskuterar relationen mellan provbetyg och kursbetyg är engelskproven. Sättet att väga samman resultat från olika delprov i ett provbetyg diskuteras flitigt av engelsklärarna, och flera lyfter detta som problematiskt när det kommer till elever med ojämn kunskapsprofil. Lärarna resonerar att det sammanvägda betyget på provet ges på andra principer än på

de som gäller för betygsättning. Lärarna verkar på det klara med detta och ser inte de individuella resultaten som ett problem, men några önskar att det sammanvägda betyget skulle tas bort, och då är det två saker som framhävs. Dels kommunikation med elever och lärare, dels diskussioner om statistiska avvikelser mellan provresultat och betyg, framför allt hur dessa uppfattas i medier och av utomstående, men också hur de används av Skolverket:

> När du lägger ihop detta till provbetyg är det inte den lägsta aspekten som avgör, som det är när du sätter vanligt betyg. Utan då läggs det ihop, E läggs ihop med B och ett A. Då kan du hamna typ C eller B. Och då blir det ett provresultatsbetyg, kanske ett C. Men när jag ska sätta slutbetyg så har jag tittat på andra saker, som eleven skriver. Både före och efter nationella proven. Och är underlaget inte mer än ett E då, då kan ju inte eleven få ett C som slutbetyg. Alltså blir det skillnad (lärare i engelska, årskurs 9).

> Vi skulle aldrig kunna sätta betyg på det sätt som provresultaten sätts i engelska. Och då blir det fel. Det är som att jämföra äpplen och päron. Det blir helt galet. Och det där är ju så svårt för eleverna och förstå, och föräldrar när dom kommer och funderar eller frågar (lärare i engelska, årskurs 9).

En annan fråga som lärarna tar upp för både svenska och engelska är relationen mellan vilka anpassningar som får göras vid nationella prov och vilka hänsyn som får tas vid betygsättning. Att dessa inte sammanfaller är ett problem:

> Jag har tänkt på PYS-paragrafen för elever med till exempel med språkstörning eller dyslexi. Jag får ju inte läsa upp en text på läsförståelsen på de nationella proven. Men jag kan däremot förbise det när jag sätter betyg, att en elev på grund av en funktionsnedsättning inte kan läsa. Det är lite konstigt, tycker jag. För om det är så att jag kan förbise det när jag sätter mina betyg, då ska man också kunna förbise det under dom nationella proven. Det känns ju taskigt mot dom här eleverna att dom ska känna att dom misslyckas enormt. Det är någonting dom har rätt till i övrig undervisning och i övrig bedömning, men inte vid proven (lärare i svenska och engelska, årskurs 6).

5.1.2 Elevperspektiv

En del elevers erfarenhet är att lärarna inte bara säger att provresultaten enbart är en av flera delar i betygsbeslutet, utan att de även använder dem så:

> Jag fick högre slutbetyg än jag fick på provet (elev om årskurs 6-proven).

> Det var inte så att proven avgjorde (elev om årskurs 9-proven).

> Men man trodde att det skulle påverka mer än det gjorde också (elev om årskurs 9-proven).

Samtidigt skiljer sig flera elevers uppfattning om relationen mellan provresultat och betyg från den allmänna lärarbilden. När eleverna resonerar kring hur provresultaten förhåller sig till deras slutbetyg

så tycks den allmänna uppfattningen vara att provresultaten påverkar betygsättningen i ganska hög grad. På frågan om provresultat och betyg bör hänga ihop svarar några så här:

> Nej, inte så mycket som det gör (elev om årskurs 9-proven).

> Det kan ju ha liten del i slutbetyget, men inte så mycket som det är nu. För man kan ju ha en dålig dag när man skriver prov och då kan det sänka jättemycket. Man kanske tycker att det är lättare att jobba på lektionerna och prestera med inlämningsuppgifter. Och sedan blir det ett prov och då sänks man jättemycket, för man inte klarar av pressen (elev om årskurs 9-proven).

Många upplever att provresultatet spelade en ganska avgörande roll för betyget:

> Det nationella proven hade lite för stor påverkan på betyget (elev om årskurs 6-proven).

> Jag tycker att det är lite dåligt att dom tar så himla mycket just ifrån proven till betyget (elev om årskurs 6-proven).

> Jag märkte ju själv på betygen jag fick att det hade påverkats av dom nationella proven. Och jag tror att dom sa det någon gång (elev om årskurs 6-proven).

> Det gick lite sämre i matten för mig än vad det brukar. Jag fick hjärnsläpp […] då fick jag samma som jag fick på nationella (elev om årskurs 6-proven).

Medan flera lärare riktar skarp kritik mot engelskprovens principer för sammanvägning i provbetyg som anses ge alltför högt betyg (se 4.1.1) riktar somliga elever tvärtom kritik mot sammanvägningen i svenskproven som man menar inte ger en rättvisande och nyanserad bild av de olika förmågorna. När ett misslyckande på en enskild del upplevs få stora konsekvenser på hela provbetyget, kan detta leda till minskad motivation resonerar man:

> Jag tycker att när man räknar ihop svenskan så borde man vara lite snällare. Annars orkar man inte göra någonting överhuvudtaget om man ändå får dåligt betyg. Blir väl att man skiter i det (elev om årskurs 6-proven).

> Jag menar själva systemet fungerar ju inte egentligen. Att du måste ha alla E-spalter för att få ett D eller så. Jag menar missar du någonting där så får du det, även om du egentligen är jättebra på någon grej.

> Jag menar det är ju jättesvårt och få ett A. Det räcker ju med att man bara pajar typ läsförståelse. Så får man ju inte ett A i svenska (elev om årskurs 9-proven).

Även betygssammanvägning baserad på olika poängtyper för olika betygssteg upplevs som orättvis och förvirrande av några:

> För man får sämre betyg för att man liksom missar ett A-poäng fast man egentligen har uppnått fler poäng än man skulle ha (elev om årskurs 6-proven).

> Man måste ha ett visst antal E-poäng, C-poäng, A-poäng. Sedan kanske man har man har missat ett E-poäng, men man har ett A- eller C-poäng i stället, då kan man det ju. Men man får det ändå inte (elev om årskurs 9-proven).

5.1.3 Skolledarperspektiv

I skolledarintervjuerna framträder en kritik mot resonemanget att ”provresultaten kan bidra till att höja betyg, men inte till att sänka” som man menar bygger på en felaktig uppfattning om hur provresultaten ska användas:

> Det finns ju lustiga, påhittade regler om nationella prov märker vi när elever kommer från andra skolor. Dom kan berätta såhär att nationella provet aldrig kan sänka, bara höja till exempel. Och det är väl någon skola någonstans som har hittat på sin egen lilla regel, vilket jag inte alls tycker är okej. Men jag har hört en del sådana där rykten och tankar kring hur nationella proven får användas. Och en del äldre lärare kan ibland ha någon gammal uppfattning sedan standardprovens tid. Men vi har nog ingen som räknar ut några Gauss-kurvor kvar längre.

Sammanfattningsvis framträder följande bild av relationen mellan provresultat och betygssättning:

- Vid betygsättning säger sig samtliga lärare använda sig av provresultatet som ett kunskapsunderlag bland flera. Detta är också ett förhållningssätt som skolledare förespråkar. Hur stor vikt man ska lägga vid provresultaten tycks vara upp till den enskilda läraren att avgöra.
- Eleverna menar att provresultaten spelar en mer avgörande roll vid betygsättningen.
- Vissa lärare menar att provresultaten ofta används till att höja, och mer sällan till att sänka betyg. En uppfattning som framträder ur skolledarmaterialet är att detta är en felaktig användning av provresultaten.
- En annan gemensam uppfattning bland lärarna och skolledarna är att överenstämmelsen mellan provresultat och betyg överlag är god. Denna överensstämmelse ger vissa lärare en tillfredsställande bekräftelse medan andra ser det som att proven upplevs som en belastning som inte ger någon ny nämnvärd information om elevernas kunskaper.

- När avvikelser uppstår mellan provresultat och betyg blir det enligt både lärarna och skolledarna viktigt att diskutera och reflektera kring tänkbara bakomliggande orsaker.
- Flera lärare ger uttryck för en irritation över Skolverkets, medias och huvudmännens fokus på avvikelser.

5.2 Formativ användning och dess effekter

5.2.1 Att använda resultaten för att hjälpa eleverna vidare

En återkommande önskan hos lärarna är att man kunde använda provresultaten formativt för de elever som skriver dem:

> Att det skulle på något sätt utveckla elevens förmågor. Men vi testar bara dom förmågorna. Vi kommer inte riktigt till att utveckla dom, eftersom det här tar ju mycket tid. Bokföringen och rättandet (lärare i svenska och SO, årskurs 9).

Men den gängse uppfattningen är att proven i de flesta ämnen ligger alltför sent på terminen för att informationen ska kunna användas formativt för eleverna:

> Det är ju oftast inte särskilt mycket tid och snurra på efter nationella… (lärare i matematik och NO, årskurs 9).

Två undantag finns från denna uppfattning. Den ena gäller proven i årskurs 6 på skolor där lärarna följer eleverna ytterligare tre år. Här uppmärksammas att resultaten kan användas för att utforma kommande undervisning för eleverna som skrivit proven:

> Efteråt så får man ju en sammanställning i matriserna. Man får klassammanställningar och allt möjligt. Och då ser man ju vilka förmågor som man behöver jobba mer på. Eftersom vi har tre år till på oss. Då vet vi ju liksom vad vi ska lägga mer tyngdpunkt på i fortsättningen (lärare i matematik och NO, årskurs 6 och 9).

> Speciellt tycker jag det var bra för sexorna där man nu ska fortsätta jobba med dom tre år till. Att det var tydligt att det är vissa områden (lärare i matematik, årskurs 6 och 9).

Det andra undantaget gäller svenska där proven ligger relativt tidigt på vårterminen, vilket gör att de även i 9:an kan användas för att forma återstående undervisning. Så gott som samtliga svensklärare uttrycker en formativ potential på både individ- och gruppnivå:

> Om någon ligger lite lägre på någon del, då vet dom att ”okej, det är det här jag måste jobba med” och så gör dom det stenhårt. För dom vill ju verkligen komma upp i det där betyget (lärare i svenska, årskurs 9).

> Vi tränar ju på förmågorna som sedan mäts. Efter provet, om man ser att elever haft problem med just läsförståelsen, så kanske man försöker att inrikta det individuellt för dom lite mera på läsförståelse. Att jobba mycket mera med den under vårterminen i nian. Vi har lite tid på oss i alla fall (lärare i svenska, årskurs 9).

Också elever berättar om hur provresultaten använts i formativt syfte för enskilda elever och i klassen:

> Dom informerade om sådant som man kanske inte visste att man behövde träna på. Det var bra att dom sa vad man skulle träna på också (elev om årskurs 6-proven).

> Det var en del som inte såg så jättebra ut för alla. Jag tror det var geometri som inte gick så jättebra för alla och då så jobbade vi ju med det jättemycket ett tag (elev om årskurs 6-proven).

> Vi gjorde det i svenskan. Vi fick arbeta med till exempel att skriva ett referat om vi hade gjort dåligt på nationella. Och det var väl bra. För då kunde det väga upp det dåliga resultatet på nationella (elev om årskurs 9-proven).

En upplevelse som lyfts fram bland eleverna är också att den formativa användningen av resultaten framför allt fokuserade på elever som inte nått godkänt provresultat:

> Jag tycker inte att vi fick någon chans att förbättra oss. Eller jo, dom som inte klarade det fick ju självklart göra någonting. Men vi som typ fick ett B och ville ha ett A. Vi fick inte någon chans att göra bättre. Då är det ju typ försent (elev om årskurs 9-proven).

5.2.2 Långsiktiga formativa undervisningseffekter

När lärarna pratar om vilka effekter proven har eller kommer att få på undervisningen blir den gemensamma bilden att proven generellt ligger i linje med styrdokumentens undervisningsintentioner. En del lärare talar om att proven ger inspiration och fungerar som värdefull och inte sällan vidgande riktlinje. NO-lärare framhåller exempelvis att man fört in mer resonerande perspektiv så att alla förmågor kommer med:

> Trots att man tycker att man nu jobbar med att dom ska kunna skriva en labbrapport och planera en undersökning känns det ändå som att det är någonting vi behöver jobba mer med. Dom är lite ovana vid det ändå, fast vi tycker att vi jobbar. Och det här med att dra slutsatser och just reflektionen och kopplingen till hur det påverkar samhället. Man tycker man har jobbat med flera sådana uppgifter, men ändå så är det jättesvårt. Så det har vi pratat en hel del om. Det här nya materialet som Skolverket tog fram i NO, kändes ju jättebra. För det är ju klart kopplat till upplägget på uppgifter. Så det ska bli lite spännande att få se när man har använt det ett tag (lärare i NO, årskurs 9).

> Jag tycker ju nationella provet visar någon sorts riktning. Jag strävar väl i den riktningen, men jag har hållit på så många år här så det är lite svårt att komma ifrån de här mer traditionella undervisningsformerna. Men jag försöker bättra mig. Eleverna får resonera mer. Vi kan kanske jobba på lite annorlunda sätt, med intryck av nationella proven (lärare i NO, årskurs 9).

När det gäller proven som modell för hur styrdokument kan konkretiseras till uppgifter och undervisning är också SO-lärarna positiva:

> Förra året när jag undervisade sexan så använde jag det första ”testprovet”. Hela tiden oavsett ämne så tittade jag alltid, kan jag använda någonting av dom här? Inte så att jag använde dom som provfrågor, utan att vi kunde använda dom som uppgift att jobba med i klassrummet. För att dom skulle förstå kvalitetsskillnaden mellan olika betygsstegen. Jag har anpassat mina egna prov för att likna nationella proven också. Dels bedömningsmässigt så får dom in lite vana kring vad det är för typ av frågor och sådär. Så dom finns med där hela tiden, dom här testproven (lärare i SO, årskurs 6).

> Det är ju bra när man har proven för då tänker man ändå, ja just det vi måste jobba mer med det här med att argumentera eller jämföra. Man kommer på det. På så sätt kanske det har påverkat lite grand. Att vi blir medvetna om vad det är som förväntas egentligen. Jag tror nog SO-lärarna fick en aha, ja men just det vi måste jobba mer med det här. Man såg att där var det lite brister (lärare i SO, årskurs 6).

Matematiklärare lyfter även de vad man ser som positiva undervisningseffekter. Inte minst ger resultaten viktig inspiration inför kommande undervisningsgrupper:

> Proven gynnar ju nästkommande, eller hur vi lägger upp undervisningen i fortsättningen, vad man behöver tänka på (lärare i matematik, årskurs 9).

> Och jag tycker att när man tittar på hur det går, om man tittar generellt. Då får man ju rätt så bra budskap att man kanske behöver jobba mer med geometri, eller man får ju en rätt så bra bild som lärare. Det gynnar ju dom eleverna som kommer sedan och då får man väl hoppas att det är det dom behöver (lärare i matematik, årskurs 9).

Svensklärare lyfter gärna fram hur proven fått dem att arbeta på andra sätt och med andra uppgiftstyper, en effekt som de flesta beskriver som positiv och berikande för undervisningen:

> Den muntliga svenskan, själva det sättet att diskutera på, att ha en text, ha en sammanfattning och diskussionsfrågor. Riktigt så hade inte jag tänkt mig innan. Men nu brukar vi försöka köra på det sättet, med olika texter eller med tidningsartiklar. Men det är ju ganska skönt att ha fått den uppgiften gratis nästan. Det här är ju jättebra så dom känner igen hur man gör. Det blir på samma sätt. Man sitter i grupp, man har sin sammanfattning och text och så diskussionsfrågor och jag leder diskussionen först (lärare i svenska, årskurs 9).

Men bland lärarna i matematik, engelska och svenska förekommer också uppfattningen att proven visserligen ligger i linje med undervisningen, men att detta inte nödvändigtvis har att göra med proven som sådana, utan snarare ämnenas karaktär:

> För just i svenskan så tycker jag att det läggs fokus på det som är viktigt ändå faktiskt. Ja det är läsa, skriva och tala (lärare i svenska, årskurs 9).

> Det faller sig så naturligt. Det är ju fortfarande dom grejerna som man jobbar med vare sig nationella proven finns eller inte (lärare i engelska, årskurs 9).

> Jag vet inte om det är nationella proven som styr innehållet i vår undervisning. Jag tror att det är mest läroplanen som påverkar innehåll och utformning utav vår undervisning (lärare i matematik, årskurs 9).

5.2.3 Skillnader mellan årskurserna

Det finns skillnader mellan årskurserna i provens formativa användning bland SO- och matematiklärarna. En övergripande skillnad inom SO är att lärarna i årskurs 6 är mest positiva till den inspiration och vägledning för undervisningen som proven ger. Årskurs 9-lärarna problematiserar i högre grad provens styrande funktion även om det också bland dem finns kommentarer om att de till exempel inspireras av provens sätt att ställa frågor.

Bland matematiklärarna nämns att man använder proven formativt för enskilda elever i både årskurs 6 och 9. En skillnad är dock att lärarna i årskurs 6 i större utsträckning talar om proven som formativt användbara eftersom flera av dessa lärare undervisar eleverna även i årskurs 7. I årskurs 9 anser lärarna att det finns liten potential för formativ användning eftersom proven ligger sent i sista terminen. Bland årskurs 6-lärarna beskrivs i högre grad än i årskurs 9 en formativ användning av proven på gruppnivå eftersom proven kan ge en fingervisning om vilka områden undervisningen behöver behandla resten av terminen. Årskurs 9-lärarna talar också om en bakåtblickande formativ användning av proven (dvs. vad behöver repareras i relation till kommande kullar?) medan årskurs 6-lärarna talar om en framåtsyftande formativ användning (vad ska vi arbeta med framåt?).

5.2.4 Skolledarperspektiv

Skolledarna tar upp provens långsiktiga effekter på undervisningen något olika. Två av dem framhåller värdet av att använda proven och resultaten formativt för att utveckla undervisningen:

> Sedan hoppas jag att dom har förstått att jag vill driva det där. Att jag vill se det som återkoppling om vår verksamhet. Det anar dom och dom börjar lite sådär. Men jag tror inte att dom riktigt vet vilka vinster jag ser egentligen. Det är egentligen det som jag känner – nationella proven kan bli en chans för oss också, om dom är bra gjorda. Och det säger lärarna. Det hör jag att dom tycker att dom är bra, att dom stämmer överens med läroplanen. Det är början av en tankeprocess. Men vi kommer i alla fall bort lite från bara rättning.

> Så jag skulle vilja säga att för mig är det inte provperioden som är process, det har blivit hela tiden, för vi har lärt oss att använda proven även i undervisning, innan proven och mellan. Till exempel årskurs

> sex, årskurs nio. (…) Sedan tar det extremt mycket tid. Och då måste man se det som ett pedagogiskt arbete. Och inte en pålaga av kontroll.

En annan skolledare tar upp muntlig matematik som exempel på positiva långsiktiga undervisningseffekter i form av förändrade synsätt och arbetssätt:

> Jag kan ju se att nationella proven har förändrat en del utav, inte alla ämnen kanske så mycket, men vissa. Det här med att prata matematik. Det är ju helt nationella provets förtjänst att det har kommit in i undervisningen. Och det är ju kanonbra. Så att, ja, nej jag tycker det, det är väldigt positivt att det har blivit så.

Och på en tredje skola resonerar skolledarna på ett principiellt plan att det vore märkligt om inte proven resulterade i omfattande och långsiktiga undervisningseffekter:

> Indirekt vore det konstigt om det inte påverkade. Dom genomför det varje år och dom undervisar hela tiden. Jag menar, det vore dumt att som svensklärare inte öva att skriva utifrån givna temat till exempel. Man kan kanske inte säga att det finns ett krav i läroplanen att man ska öva eleverna i att skriva just utifrån givna teman. Men det är ju dumt att inte öva på det, eftersom man gör det på nationella proven

Sammanfattningsvis framträder följande bild av relationen mellan provresultat och betygssättning:

- Proven anses ligga i linje med styrdokumentens undervisningsintentioner.
- Proven ligger alltför sent för att kunna användas formativt för de elever som skriver dem. Förutsättningarna är bättre i svenska där proven ligger först, och på skolor där man följer eleverna från årskurs 6 till 9 blir resultaten årskurs 6-proven viktig information för formativa insatser.
- Proven bidrar till att vidga arbetssätt och innehåll i undervisningen, vilket särskilt lärare i SO och NO nämner.
- Provresultaten gör att undervisningen till kommande undervisningsgrupper kan förbättras. Detta gäller särskilt i matematik.

5.3 Övriga undervisningseffekter

Kortsiktiga undervisningseffekter, som att den ordinarie undervisningen blir lidande under provperioden, nämner lärarna i alla ämnen och denna bild stöds också av elever och skolledare. Flera elever menar att undervisningen under provperioden höll ett lugnare tempo:

> Den var lugnare. Det var ju mindre att göra på lektionerna. Det blev film (elev om årskurs 9-proven).

> Dom vanliga lektionerna under provperioden var lite lugnare tror jag. Vi hade inte lika mycket läxor (elev om årskurs 6-proven).

> Man typ bara gled runt, och det var inte så mycket (elev om årskurs 9-proven).

Eleverna ser också ett samband mellan provperiodens undervisningsbortfall och en stressig hösttermin:

> Jag tycker att det första halvåret innan nationella proven var det mycket släng in typ allt vad man lärt sig och allt man ska lära dig eller ska kunna. Allt på en gång. Och sen andra halvåret var inte alls så stressigt (elev om årskurs 6-proven).

Några elever berättar om lektioner med lärarlöst eget arbete under provperioden:

> Vi hade mer eget arbete eftersom det var muntliga prov. I matte, när det var muntliga, kunde ju inte läraren vara närvarande under lektionen. Så då var det mer eget arbete. På svenskan fick vi skriva några texter som inte skulle bedömas. Och på matten fick man typ göra repetitionsuppgifter. Så var det i varje fall för oss (elev om årskurs 9).

En mer specifik organisatorisk effekt som även den påverkar undervisningen är osäkerheten runt vilket ämne inom SO och NO som det blir prov i. Detta, menar lärarna, omöjliggör blockläsning och pressar fram undervisningsstrategier som gör det mest lämpligt att undervisa i samtliga SO- och NO-ämnen varje termin, istället för att exempelvis fokusera på två ämnen per termin. Detta upplevs inte alltid främja elevernas lärande i bredare bemärkelse:

> Med tanke på att det inte ska bli så att en del har läst hela fysikkursen före jul och dom andra knappt någonting när provet kommer i nian, så har vi gjort så att hela årskurs nio så rullar dom fyra ämnena organisationsmässigt. Och det har ju varit en nackdel när det gäller undervisningen. Man ser eleverna i tre veckor och sedan kommer nästa grupp in. Och det snurrar på väldigt, med korta pass. Det har inte varit riktigt bra det här, men vi ser inte något annat sätt att göra organisationen. Det är bättre att dom läser två ämnen under ett halvår. Som dom gör i sjuan och åttan (lärare i NO, årskurs 9).

> Inom SO är det svårt att förbereda dom för vi vet ju inte vad som ska komma skall. Vi får ju bara en vecka innan. Och det är väldigt kort om tid för att kunna förbereda då, genom att vi läser alla fyra. Så det gäller ju att läsa dom fyra ämnesövergripande hela tiden. Så nu läser vi fyra ämnen varje termin. Och det är inte alla skolor som gör det (lärare i SO, årskurs 6).

Även i skolledarna tar upp förberedelser i form av ”snabbkurser” i ämnen inom SO och NO som en negativ kortsiktig undervisningseffekt. Men här finns också resonemang om att denna strategi kommer att bli mindre vanlig i takt med att lärarna blir mer bekanta med proven:

> Jag är rädd just i NO-SO, att man väntar på vilket ämne blir det, och så gör man en snabbkurs. Fräschar upp några kunskaper, sådana här faktakunskaper. I mina drömmar ska det inte vara någon förändring. Utan då har man egentligen tagit med sig det. Men det kommer att ta några år. Där kommer vi inte vara i år. I år kommer det ändå vara såhär.

Sammanfattningsvis lyfts av informanterna följande oavsiktliga undervisningseffekter:

- Ordinarie undervisning håller lägre kvalitet under provperioden.
- Upplägget att provämnet inte avslöjas förrän nära inpå provperioden inom NO- och SO-ämnena får organisatoriska återverkningar, så att fokuserad blockläsning omöjliggörs.

5.4 Resultatkommunikation

Lärarna återkopplar i regel individuellt till eleverna hur det gått på proven. Det som hinns med är vanligtvis att delge eleverna det samlade provresultatet och ibland också hur de presterat på de olika delproven:

> Dom får reda på vilka resultat dom nått i varje delprov, och det slutgiltiga resultatet (lärare i SO, årskurs 9).

Många lärare, som framgått under rubriken formativ användning, uttrycker dock en önskan om mer utförliga genomgångar av hur det gått, varför utfallet blev som det blev och hur man kan gå vidare, men tiden räcker inte till. Lärarna i matematik är också osäkra på om man har rätt att gå in på enskilda uppgifter efteråt.

Denna bild av resultatkommunikationen bekräftas av flera elever som även de önskar att de hade fått mer ingående information om provresultatet:

> Inte hela provet, vi fick blankettpapper där det stod vad man kunde på vissa delar. Man fick inte tillbaka själva provet (elev om årskurs 6-proven).

> Det skulle vara bra om man fick veta vad man gjorde fel. (…) Ja vad man gjorde för fel så man vet vad man ska träna på (elev om årskurs 6-proven).

> Vissa lärare tog in en och en och ja, såhär gick det. Och det här kommer du att få i betyg, typ så. Medan vissa kunde man gå och fråga i stället (elev om årskurs 9-proven).

> Nej, det var ingen djup dialog (elev om årskurs 9-proven).

Några elever berättar i intervjuer om årskurs 6-proven att det var vissa provresultat de aldrig fick reda på:

- Alltså jag har inte ens fått reda på mitt matte än.
- Jag tror dom typ bakade in det i slutbetyget.

När på terminen ämnesproven kommer spelar in för hur mycket man pratar om resultaten. I SO, vars prov ligger sent på terminen, är möjligheterna till mer utförlig kommunikation små. Det är snarast så att lärarna har fullt sjå att hinna med själva bedömningsarbetet:

> När det drar ut på rättningen så blir det svårt att använda det och hinna tala om vad dom fick för resultat. Att kolla på varenda fråga hanns ju inte med. Utan, ja, ”det gick såhär för dig”. Jättesnabb fick man vara. Och så ”Nästa!” (lärare i SO, årskurs 6).

En annan läraruppfattning är att elevernas motivation så dags på terminen kanske inte är den högsta:

> Om man nu har två veckor kvar på terminen. Då kan det också bli så, att det känns liksom, inte onödigt men nu försvinner dom snart. Och jag vet inte ens om eleverna ens bryr sig så mycket heller. Det är sista proven, dom är så less på dom där proven då (lärare i SO, årskurs 9).

I svenska som ligger tidigt på terminen tar man ibland upp resultaten till diskussion på utvecklingssamtalen:

> Dom får väl oftast veta ganska tidigt om dom har klarat sig på svenskan i alla fall. Dom eleverna som inte klarade läsförståelsen till exempel – det rättade vi ju först. Det var något vi kom ut med ganska snabbt så att dom kunde börja jobba. Det var ju så: ”Har vi inte pratat med er då är det positivt. Har vi pratat med er så måste du jobba med det.” Så dom får ju ändå en liten hum om, okej, jag har fixat den här delen i alla fall. Och då slappnar dom väl av (lärare i svenska, årskurs 9).

> Jag återkopplade både ganska mycket skriftligt, men också muntligt. Vi tittade på dom olika delarna, dom fick kommentarer som dom fick kika på och sedan utifrån den tid vi hade kvar kunde man jobba vidare med vissa saker (lärare i svenska, årskurs 9).

Att det finns nödvändiga poänger med att vänta med att delge resultaten lyfts också fram bland lärarnas uttalanden, eftersom eleverna tenderar att ”lägga av” efter att de fått sina resultat:

> Jag går igenom dom samtidigt som jag går igenom betyg i stort sett. Det är nästan så att man får skjuta det till slutet av terminen, att lämna tillbaks det. Annars lägger dom av helt (lärare i svenska, årskurs 9).

Om och hur föräldrar informeras om provresultaten och deras grunder varierar. På några skolor lägger man upp resultaten på en digital plattform som föräldrarna har tillgång till, och på någon skola erbjuder man de föräldrar som vill att komma på samtal:

> Det brukar bli en väldigt bra stund och det blir lite högtidligt nästan. Barnet sitter och berättar, nej men här gjorde vi sådär och… (lärare i SO, årskurs 6).

När det gäller hur provresultaten används utanför skolorna är bilden entydig. Man är kritisk till mediernas rapportering, som man menar alldeles för ofta leder till felaktiga analyser och slutsatser. Ett exempel på sådant som irriterar är som nämnt fokuseringen på avvikelser, som man menar strider med provsystemets intentioner:

> Det enda när man ser i tidningar, då är det nationella provets resultat. Dom tittar inte på kunskapskraven för elever. Överhuvudtaget. Utan man ser bara i tidningar och media att dom tar fram nationella proven och resultat. Inte vad eleverna kan egentligen. (lärare i matematik, årskurs 6 och 9).

> Ja det ställer till sig mer, för då slås det upp stort, ”oj vilka stora skillnader”. Ja, men ni vet ju inte varför. Jag gick ju direkt till rektorn när jag hade sammanställt, och så sa jag så här: ”när tidningarna ringer, om dom ringer så vill jag att du talar om, det här är förklaringen”. Och så sa jag det här att man buntar man ihop då blir det ett högre provbetyg. ”Bra” sa han, ”då vet jag hur jag ska säga”. Dom ringde inte, men (lärare i svenska och engelska, årskurs 9).

> Ja, jag tycker det är lite underligt hur Skolverket går ut och säger att det ska vara som vilket prov som helst. Och sedan så analyseras detta in absurdum ifrån kommunhåll och det blåses upp i media (lärare i matematik och NO, årskurs 9).

Även skolledarna tycker att mediernas användning av resultaten är ett problem:

> Jag skulle vilja påstå att lokalpressen är tämligen på när det gäller nationella proven, när det gäller betygen. Och då kan du ju få, ja, ibland riktigt korkade frågor. Eller så kan du få mer insatta frågor, för det gäller ju att kunna ha det här förklarande resonemanget för att förstå. Om det är en människa som inte jobbar i vår värld, men du är förälder… att… hur ska jag tänka runt nationella?

Att Skolverket betonar att man ska kunna förklara systematiska avvikelser tycker många lärare är motsägelsefullt. Studiedagar vigs åt att diskutera avvikelser, och flera lärare känner att Skolverket sviker sin egen ståndpunkt om proven som ett underlag bland flera:

> Det är liksom bara ett sätt att tala om för oss att vi gör fel liksom på nåt vis. Kan du hälsa (lärare i SO, årskurs 9).

Ett annat exempel är att låga resultat lättvindigt tas till intäkt för att återspegla brister i undervisningens kvalité, som här där en lärare hänvisar till upplevelser på en tidigare arbetsplats:

> För mig som har jobbat tidigare på en mångkulturell skola var ju det här väldigt slående. Vi var ju den skola i kommunen som hade sämst resultat på nationella proven. Ja, självklart! Det var väl självklart! Det fanns ju inte en chans för oss att jämföra oss med till exempel en utav dom här Gräddhylleskolorna om jag uttrycker mig på det viset. Som också slås upp i tidningen att dom firar med gräddtårta för att dom hade så jättebra resultat. Egentligen borde det nästan vara dom andra som hade fått gräddtårtan tycker jag.

5.4.2 Skolledarperspektiv

Vikten av återkoppling till elever och till föräldrar vid utvecklingssamtal betonar även skolledarna men de är samtidigt medvetna om att detta inte alltid hinns med. Allmänt kan sägas att skolledarna väldigt sällan, om ens någonsin, blir inblandade i resultatkommunikationen till elever och föräldrar:

> Jag måste nästan tänka om det är någon som har vänt sig till mig för att klaga på något betyg eller bedömning. Alltså nu minns jag inte, jag tror inte det. Det är i alla fall ingenting som händer väldigt ofta.

Skolledares kommunikation runt resultaten med huvudman och medier gäller huvudsakligen relationen mellan provresultat och slutbetyg:

> Det vi gör regelbundet är att vi varje år skriver ett pedagogiskt bokslut alla rektorer och innan dess då så har vi ju under året i kvalitetsarbetet olika aktiviteter där vi följer upp och jobbar. När vi träffas för samtalen, det är två gånger per år nu, samtalar vi kring det som rör betyg och bedömning, och nationella proven. Vad som ligger till grund för bedömningen på olika skolor, hur man resonerar, ja.

> Resultaten delar vi ju också i kommundelsnämnden. Vi har diskussioner där då. Dom får ju resultaten när vi har våra nämnddagar, och då för vi en diskussion med våra politiker om det här. Och dom jämför, där står ju även betygen. Så då är det många frågor runt varför man inte har samma betyg som dom nationella proven.

Sammanfattningsvis framträder följande bild vad gäller resultatkommunikation:

- Lärare kommunicerar i regel resultaten individuellt med eleverna. Ofta innebär detta att eleverna delges det sammanvägda provresultatet, ibland också resultat på olika delprov.
- När på terminen ämnesproven ligger påverkar kommunikationen. I SO hinner man inte mer än att just delge resultaten, medan svensklärare tar upp resultaten till diskussion på utvecklingssamtalen.
- Föräldrarna informeras i regel om sina barns resultat via digitala plattformar.
- När det gäller extern kommunikation finns hos såväl lärare som skolledare en frustration över ett upplevt medialt fokus på avvikelser mellan provresultat och slutbetyg.

- Skolledarnas roll i resultatkommunikationen är främst att gentemot huvudman och medier diskutera och söka förklara avvikelser.

5.5 Utvecklingsarbete

Den generella bilden är att det saknas en systematisk uppföljning av resultaten på skolorna. Det finns få resonemang i intervjuerna kring utvecklingsarbete som ett resultat av nationella proven. En matematiklärare i årskurs 9 ska på eget initiativ påbörja ett analysarbete av relationen mellan nationella prov och betyg inom ramen för sin förstelärartjänst:

> – I min förstelärargärning ska jag analysera nationella provresultat kontra betyg över tid. För att följa eleverna från trean, åttan och upp och jämföra, för att se om det händer någonting med det. Speciellt med dom eleverna då som har lite svårigheter. Då ska jag specifikt följa vad det är för stödinsatser som har satts in och behöver sättas in.
> – Är det bara i matematik man jobbar med detta eller gör ni det i andra ämnen också?
> – Vad jag vet så är det bara i matte.

På någon av skolorna har ämneskollegier själva initierat vissa utvecklingsarbeten:

> I SO, kollade vi klasserna. Vi hade två stycken, och det var ungefär lika faktiskt, procentuellt och likvärdigt (lärare i SO, årskurs 6).

På en annan skola verkar lärarna uppleva det mer som jämförelser än utveckling:

> På höstlovet, när vi hade studiedagar tittade vi hur det ser ut och varför och funderade över varför vi ligger till som vi gör gentemot andra och så där. Så men återigen kan jag tycka, inte för att jag har något emot och bli jämförd för det gör mig ingenting. Men jag kan tycka att det stöttar och hjälper inte oss i vårt jobb. Det snarare stjälper oss (lärare i SO, årskurs 9).

På några av skolorna berättar man om påbörjade kommungemensamma arbeten runt vad som ska bli resultatanalys. Men vad dessa arbeten innebär eller ska mynna ut i verkar inte ha nått ut på skolorna, och en viss skepsis mot dem är tydlig hos flera lärare:

> Vi knappar ju in någon redovisning till kommunen, men vart det tar vägen vet jag inte (lärare i SO, årskurs 6).

> Kommunen gör något under flera år. Dom sammanställer. Dom tittar bara på siffrorna utan att djupdyka. Det var väl ett material ni fick? Det är en uppgift som förstelärarna har, att analysera detta (lärare i SO, årskurs 6).

Även skolledarna talar om olika analyser som gjorts mellan provresultat och betyg, och hur proven kan användas för att stärka betygssättningen:

> I fjol, plötsligt var det sämre överensstämmelse mellan nationella provresultateten i matte. Och då började vi ju fundera tillsammans med matematiklärarna, vad beror det på? Och hur kan vi göra så att det inte ser ut så i år? Det finns inga riktigt svar som kan täcka in allt.

I skolledarintervjuerna talar man också om proven som möjliga redskap för att utveckla hela verksamheten, inklusive undervisningen, och att det finns en ambition att starta sådana utvecklingsarbeten framöver:

> Jag skulle nog vilja, det jag känner i den här organisationen, att man la större tyngd vid det och diskuterade det mer än man gör just nu. Det ser jag som ett utvecklingsområde, att använda de nationella proven som ändå följer våra styrdokument och kursplaner.

5.6 Sammanfattning

I det här kapitlet har vi beskrivit hur resultaten från de nationella proven används och vilka effekter de får på undervisningen i de undersökta skolorna. Lärarna använder resultaten i proven som en hjälp vid betygssättningen, som ett kunskapsunderlag bland flera. Skolledarna förespråkar detta förhållningssätt, men eleverna upplever att provresultaten spelar en mer avgörande roll vid betygssättning än vad lärarna uppger. Både lärare och skolledare menar att överensstämmelsen mellan provresultat och betyg är relativt god, och att det är viktigt med reflektion och diskussion kring orsaker till eventuella diskrepanser. Flera lärare är irriterade över det fokus på avvikelser mellan provresultat och betyg som Skolverket, huvudmän och medier har.

Proven anses ligga i linje med styrdokumentens undervisningsintentioner, men ligger för sent på terminen för man ska kunna använda dem formativt för de elever som skriver proven. Svenskaproven ligger tidigt på vårterminen och de används formativt i störst utsträckning, liksom proven på de skolor som följer eleverna från årskurs 6 till årskurs 9.

Undervisningen utvecklas i form av arbetssätt och innehåll till följd av proven. Särskilt betonas detta av lärare i SO och NO. I SO- och NO-ämnena menar lärarna att undervisningen som helhet organiseras annorlunda på grund av proven, då man enligt lärarna inte längre kan läsa ämnena blockvis.

Resultaten av proven meddelar lärarna oftast individuellt till varje elev och föräldrarna informeras huvudsakligen via digitala plattformar. När på terminen proven ligger präglar hur resultatkommunikationen sker. Skolledarnas roll i resultatkommunikationen är främst att diskutera och förklara avvikelser mellan provresultat och betyg i förhållande till huvudman och medier.

6. De nationella provens fördelar och nackdelar

De allra flesta lärare i studien uppskattar den bekräftelse de upplever att proven och provresultaten bidrar med, både när det gäller deras undervisning och betygssättning. Samtidigt finns också lärare som anser att resurserna, tiden och arbetet som proven kräver inte står i proportion till vad de ger, att proven inte ger tillräckligt mycket som de inte redan visste om eleverna. I något fall avfärdas proven som inget mer än valutan på skolmarknaden. En valuta som kostar elevers stress och hälsa. Somliga vill ha kvar de ursprungliga provämnena, men tycker att proven i NO och SO kan avvecklas. Men efter övervägande kommer de flesta lärare ändå fram till att fördelarna med proven överväger.

6.1 Fördelar

Den nytta med de nationella proven som lärarna oftast tar upp är att proven ger bekräftelse. De anses ge ett kvitto på både innehållet och arbetsformerna i undervisningen, på vad som gått bra och mindre bra, och på hur man som lärare ligger till i sin betygssättning:

> Som en riktlinje vart ska jag styra skutan, tycker jag det är bra (lärare i svenska och SO, årskurs 9).

> Det är bra med det formativa i sexan. Att man får en nulägesbeskrivning, vad behöver vi jobba vidare med framöver. Det är en vinst (lärare i SO, årskurs 6).

Många elever för liknande resonemang om provens bekräftande funktion. Eleverna talar här om hur proven ger ett kvitto på deras kunskaper och att de kan synliggöra styrkor och svagheter i undervisningen. Proven kan således underlätta för läraren vid betygssättning och ange riktning för den kommande undervisningen:

> Att man har chansen att visa att man kan en del rätt bra. Till exempel i religion, då hade vi läst klart och då kunde man visa att man var bättre på det (elev om årskurs 6-proven).

> Det är väl bra också för att, då det hjälper väl kanske läraren också med vad dom ska sätta för betyg (elev, om årskurs 9-proven).

> Det blir ett litet kvitto för dom också, hur dom har undervisat (elev om årskurs 9-proven).

En annan fördel med proven som lyfts i lärarintervjuerna är att de ger en god fortbildning i ämnet, inte minst gäller det när man har möjlighet att idka sambedömning. Proven leder därigenom till ökad samverkan mellan lärare:

> Det här med att bedöma har ju också varit till och från lite godtyckligt. Det kvittar hur mycket du läser läroplaner och bedömningsmatriser och gud vet allt så kan en ju tolka fel, för du sitter ju själv och gör det. Men med nationella prov blir det naturligt med en dialog mellan oss lärare. Vi ser ju saker och ting

> ur olika perspektiv. Det blir så bra, det är värdefullt är det. Verkligen. Och det knyter oss an också och vi lär känna varandra på ett helt annat sätt (lärare i SO, årskurs 6).

En återkommande fördel som lärare nämner är att proven konkretiserar kursplanerna, nästan alltid på konstruktiva vis. Inom matematikämnet betonar framför allt årskurs 9-lärarna värdet av gamla nationella prov som uppgiftsbank i ett uppsamlande repetitionsarbete mot slutet av terminen. Mer generellt fungerar proven i alla ämnen som en viktig inspirationskälla som visar förändringsmöjligheter och kan ha positiv inverkan på undervisningen:

> Målen blir ju tydliga (lärare i svenska, årskurs 6).

> Många av frågorna har hjälpt mig i min geografiundervisning, att ändra och tänka på ett annat sätt. Så också på det sättet är dom ju till stort gagn för undervisningen (lärare i SO, årskurs 6).

Att proven leder till ökad likvärdighet tar flera upp i intervjuerna:

> Det finns ju någon vits naturligtvis med att man har någon sorts utvärdering över landet. Det är det här man ska lära sig eller hålla på med. Det tycker jag väl är en fördel också, att man får koll på det (lärare i SO, årskurs 9).

Likvärdighetsargumentet går också att koppla till några av de fördelar som eleverna tar upp:

> Det är bra också att det är ju samma prov. Alla har ju samma prov. Så kan man se i Sverige hur alla ligger till och jämföra skolor och så (elev om årskurs 9-proven).

> Då har alla samma förutsättningar. Det går ju inte att jämföra resultaten som är nu (elev om årskurs 6-proven).

Flera av de fördelar som skolledarna lyfter fram känns igen från lärar- och elevintervjuerna. Skolledarna menar att provutfallet bär på värdefull information om undervisningen innefattat det innehåll som den är tänkt att göra eller om undervisningen behöver utvecklas i någon riktning:

> Det är som en måttstock. Och det tror jag är en klar fördel.

> Det här säger vad vi ska utveckla på vår skola. Åtminstone del av det vi ska utveckla, sedan har vi ju flera saker.

Även skolledarna tar upp att provens konkretiseringar av styrdokumenten kan användas för att stärka likvärdigheten i utbildningen. Här finns också ett resonemang om att den enskilda lärarens uppfattning

och värdering av proven kan tänkas bottna i hur väl den egna undervisningen ligger i linje med styrdokumenten:

> Man har konstruerat det här åt mig, för att testa. Och det hör ju ihop med styrdokumenten i allra högsta grad. Medan någon annan tycker ”jag vill göra mitt”. Risken är att du också befinner dig kanske i utkanten av styrdokumenten. Det du testar finns inte i kursplanen i det här ämnet, utan det är ditt eget tänk. Och då finns det ju en risk för att det inte är en likvärdig utbildning

6.1.2 Elev- och skolledarperspektiv

Både elever och skolledare säger också att proven kan höja motivationen och prestationerna. Eleverna uttrycker det som att proven kan bidra till att skolarbetet tas mer på allvar:

> Det borde finnas för att man skärper till sig lite (elev om årskurs 6-proven).

> Så man fattar att det liksom är serious liksom. Då börjar betygen i dom äldre klasserna, man fattar liksom att det är inget fjanteri längre runt det här (elev om årskurs 6-proven).

Denna fördel lyfts i skolledarmaterialet fram som att proven kan fungerande som en motivation för vissa elever:

> Men jag tror säkert att det finns sådana, som har en tävlingsinstinkt som är bara att lyckas i skolan. Alltså skolduktiga elever. Så dom eleverna kan ju triggas utav att nu får jag visa att jag är himla duktig.

Sammanfattningsvis framträder följande bild av provens fördelar:

- Proven ger lärare bekräftelse med avseende på såväl undervisningens innehåll och arbetsformer, som i betygssättningen.
- Provmaterialen ger värdefull input till lärarprofessionen. De anses konkretisera kursplanerna och omtalas som en inspirationskälla till undervisningen.
- Sambedömning fungerar som ett slags fortbildning.
- Somliga lärare menar att proven inte bara fungerar som personlig bekräftelse på betygsättningen, utan även leder till ökad likvärdighet i skolsystemet.
- Proven leder för somliga elever till en ökad motivation.

6.2 Nackdelar

Några nackdelar återkommer i intervjuerna. En sådan är att arbetsbelastningen är hög i genomförandet eftersom det kräver vikarier, planering och en hel del organisering. Där instruktionerna för genomförandet är vaga för något steg i processen blir arbetsbelastningen högre. Rättningsperioden är i sin tur minst lika arbetsintensiv. När den underdimensionerade rättningstiden är förbrukad ska lärarna

fortsätta rätta prov samtidigt med ordinarie undervisning. Lärarna beskriver generellt sin stressnivå som hög under hela provperioden:

> Vid själva genomförandet, ja då ska man sätta in vikarier till dom andra grupperna. Och det är klart att vi vid varje sådant tillfälle så skapar det lite mer jobb. Man ska ju ändå planera och man ska följa upp efteråt (lärare i matematik och NO, årskurs 9).

> Det var sanslöst. Dessutom hade vi ju utvecklingssamtalen, skriftliga omdömen och betyg båda terminerna. Plus rättning av nationella prov. Att man överlevde det läsåret (lärare i årskurs 6).

Ett annat återkommande tema är att proven påverkar den ordinarie undervisningen. På samtliga skolor utom en tar lärarna upp att mycket ordinarie undervisning faller bort på grund av proven, och att den som blir kvar ”hackas upp”. Detta leder i förlängningen till vad som beskrivs som svårigheter att följa kursplanerna. Provens kortsiktiga undervisningseffekter nämns flera lärare fram som en betydande orsak till deras stress:

> Man känner ju att det är enormt svårt, om inte rent av omöjligt, att hinna med allt som står i vår tjusiga läroplan. Men så har det varit i alla läroplaner. Det är ju inget nytt i Lgr 11 (lärare i årskurs 6).

> Jag vet inte om jag bara känner så, men någon känsla har jag att det blev ju vissa kunskapskrav som vi skulle gå igenom i nian som jag bara fick skumma över. För det fanns inte tid kvar på grund av nationella proven (lärare i SO, årskurs 9).

Att många elever stressas av provmängden och den stora, rentav avgörande betydelse för betygen de uppfattar att provresultaten har är också en nackdel som flera lärare lyfter fram. Enligt vissa lärare är stressen och pressen mer påtaglig i årskurs 9:

> Det här är ytterligare ett sätt att stressa upp eleverna på. Ja kanske inte så mycket i sexan, men tittar man på niorna – dom är jättestressade på vårterminen. Mycket på grund av nationella proven (lärare i SO, årskurs 6 och 9).

Några lärare upplever också att proven används för att ifrågasätta professionen:

> Det har blivit ett maktmedel, att bombardera oss med olika typer av åtgärder som vi måste göra. Och den här tycker jag är onödig. Du kan lita på mig att jag har läst läroplanen. Men nu måste vi redovisa det hela tiden, att vi verkligen inte fuskar (lärare i SO, årskurs 9).

Även i elevintervjuerna återfinns de nackdelar som lärarna ser som de huvudsakliga, nämligen ökad arbetsbelastning, stress samt bortfall av undervisning:

> Det känns mycket att ha. Det känns som att det är en stor press, kände jag i alla fall (elev om årskurs 9-proven).

> Göra ett gigantiskt prov – som det låter hos alla innan provet – för att förlora ganska många lektioner i stället för att lära nytt och kanske höja betyget (elev om årskurs 6-proven).

I några elevintervjuer berättas också om hur den stress som provrättningen skapar resulterar i sämre undervisningskvalitet:

> Lärarna tappar ju i kvalitet i undervisningen efteråt, för att dom har gått in i väggen i rättningen (elev, om årskurs 9-proven).

Även skolledarna tar upp dessa nackdelar. Såhär resonerar exempelvis en skolledare om att proven tar tid från ordinarie undervisning:

> Undervisningsbortfallet är den stora nackdelen som verkligen har ställts på sin spets dom sista åren. Det innebär ju egentligen att uppskattningsvis en tredjedel av undervisningstiden i något ämne skulle kunna drabbas så att du egentligen skulle behöva ha klämt in det terminen innan. Det vore kul om Skolinspektionen prövade tidsåtgång på nationella proven mot garanterad undervisningstid. Det tycker jag verkligen vore jätteroligt. För resultatet skulle kunna bli att man är tvungen att förlänga den garanterade undervisningstiden under resten av läsåren för att kunna få till det.

Att proven även kan ta tid från lärarnas kompetensutvecklingstid är en annan nackdel som nämns i skolledarmaterialet.

> Och då är det den pedagogiska tiden som vi har för reflektion och diskussion och… där jag som skolledare kan gå in utifrån vart vi befinner oss. Och den tiden tas bort. Och det är ett högt pris tycker jag.

6.2.1 Årskursskillnader

Det finns skillnader mellan årskurserna bland SO- och matematiklärarna i hur man resonerar om provens nackdelar. Matematiklärare i årskurs 9 uppger i större utsträckning än lärare i årskurs 6 att eleverna är stressade över provet, och att eleverna upplever provet som helt avgörande för dem. Inom SO råder ett omvänt förhållande. Enbart årskurs 6-lärare framhåller proven som stressande och pressande för eleverna. Ett sådant omsorgsperspektiv förekommer också hos årskurs 9-lärarna men i dessa fall endast om de svagaste eleverna. Det är också endast SO-lärare i årskurs 9 som upplever införandet av nationella prov som ett ifrågasättande av lärarprofessionen:

> Lite grand fungerar de som en kontroll av att läraren verkligen gör det dom ska. Och det är inte så roligt, man får den känslan och inte har det förtroendet (lärare i SO, årskurs 9).

Sammanfattningsvis framträder följande bild av provens nackdelar:

- Arbetsbelastningen under provperioden är betungande för lärarna.
- Att ordinarie undervisning blir lidande under provperioden bidrar till lärarnas upplevelse av stress under provperioden.
- Många elever stressas av proven. Till detta anses av alla informantgrupper särskilt mängden prov bidra, men också den bland elever inte ovanliga uppfattningen att provresultaten starkt påverkar betygen.
- Somliga lärare, inte minst inom SO-ämnena, menar att proven används för att ifrågasätta professionen, snarare än stötta den.

6.3 Sammanfattning

I kapitlet beskrivs för- och nackdelar med nationella proven. Lärarna nämner flera fördelar med de nationella proven. Proven stöttar lärare i undervisningen och vid betygssättningen, samt ökar enligt vissa likvärdigheten i skolsystemet. Provmaterialen och sambedömning i bedömningsarbetet leder också till professionsutveckling. Men vissa lärare, inte minst inom SO-ämnena, menar att proven används för att ifrågasätta professionen snarare än stötta den.

Det talas även om andra nackdelar för både lärare och elever. Arbetsbelastningen under provtiden ökar för lärare och kvaliteten på ordinarie undervisning sjunker under provperioden. Många elever stressas av proven, dels på grund av mängden prov, dels på grund av att provresultatet i stor utsträckning påverkar betyget.

7. Utopi

När lärarna ombeds att drömma om den bästa av världar är det framförallt tre huvudlinjer i resonemangen som kommer fram. Den första handlar om förslag för att minska arbetsbelastningen. Central rättning är något som diskuteras av lärare i så gott som alla ämnen och på alla skolor. En majoritet tycks positiv:

> Men sen har vi efterarbetet och det vore fantastiskt skönt om det kunde vara centralt rättat (lärare i SO, årskurs 9).

Flera problematiserar också idén. En del uttrycker en oro för att tappa kontextuell information om man bara får tillbaka resultaten, och efterfrågar någon sorts kombination av eller dialog mellan central och lokal rättning:

> Att man gör en liten anteckning själv, på ett ungefär om man tittar igenom dom. Och sedan få tillbaks dom och sedan se hur dom har rättat (lärare i matematik, årskurs 9).

> Någon gång har dom sagt ifrån centralt håll att proven skulle kunna skickas in för rättning. Ja, om det vore möjligt. Men samtidigt är det ju väldigt intressant för oss att se. Så man måste i så fall få en rejäl feedback och få tillbaka proven, om dom ska rättas centralt (lärare i årskurs 6).

Vissa lärare, i synnerhet på en av skolorna, ser dock rättningsarbetet med dess sambedömning som det mest givande med proven och vill inte lämna det ifrån sig:

> Det är den bästa fortbildningen man kan få, att sitta tillsammans, diskutera och kolla på proven (lärare i SO, årskurs 9).

Ett annat förslag som dyker upp, framförallt bland år 6-lärare, för att lösa den stora arbetsbelastningen är att sprida ut proven över hela läsåret:

> Kanske inte alla på vårterminen. Man kanske kan ha det på hösten och så, alltså under hela året (lärare i svenska och SO, årskurs 6).

Ett tredje förslag går ut på att minska antalet delprov, och att minska omfattningen av det proven söker fånga. Här uttrycker exempelvis en NO-lärare att laborationsdelarna bör strykas:

> I, när det gäller fysiken så skulle jag väl möjligen kunna tänka mig att man tar bort den här laborativa delen då (lärare i NO, årskurs 9).

Ett annat förslag är om det inte går att utreda om skrivandet och läsandet i ämnena svenska och SO kan prövas i samma uppgifter:

> Som läsförståelse, vi tar bara SO-provet, kan vi köra som läsförståelse (lärare i SO, årskurs 9).

> Alltså att man kanske gör ett SO-prov där kan man ta in svenska och svenskadelar i den. Om man får önska (lärare i årskurs 6).

Ytterligare ett förslag rör att ökad digitalisering skulle kunna underlätta i vissa avseenden:

> Gärna någonting på nätet. Att inte sitta och rätta för hand och inte lämna ut pappersprov utan det ska finnas på nätet. Jag tycker inte att det är speciellt modernt att ha pappersprov längre. Man skickar in och sen rättas det centralt (lärare i årskurs 6).

> På svenskan skriver dom ju på datorn. Men jag känner att det är lite komplicerat och lite osäkert. Dels när dom skriver, att man ska se allihop samtidigt vad dom gör eller inte gör. Och sedan själva inlämningen. Nu kör vi med USB. Från deras dator in i min, kopiera över. Öppna och kolla. Mm, det funkar, nu kan du ta bort det därifrån. Det blir en jättelång process. Så om det är vore möjligt att ha det digitalt på något sätt. Och då även läsförståelse, framför allt för dom här som har språkstörningar, och som behöver lyssna. Och där handstilen inte går och läsa. Nu hade vi någon som skrev läsförståelsen på datorn, ändå. Och det funkar. Men det skulle vara bättre om det var möjligt att ha det digitalt (lärare i svenska och engelska, årskurs 9).

Också många av elevernas utopiska resonemang handlar om att minska den arbetsbelastning som proven för med sig. Några förslag är även här att proven ska spridas ut och att man minskar provens och provsystemets omfattning. Förslaget att minska antalet frågor (i SO-proven) som testar samma sak kan föras till denna kategori:

> Jag hade hellre känt att man hade haft det över hela läsåret, i stället för bara just i slutspurten av terminen (elev om årskurs 9-proven).

> Inte skriva så mycket. Det var många samma frågor (elev om årskurs 6-proven).

Ett annat förslag som eleverna framför är att proven ska vara valfria för lärarna att genomföra:

> Exempelvis att lärarna själva får bestämma ifall man ska ha ett nationellt prov i det ämnet (elev om årskurs 6-proven).

Skolledarnas förslag på hur arbetsbördan under provperioden kan minskas handlar även de om att sprida ut och tidigarelägga vissa prov, samt att endast genomföra prov i vissa ämnen varje år:

> Sprid ut det. Vissa delar, som jag tänker engelskan, måste ju även kunna ligga på hösten. Det kan jag inte förstå, att den måste ligga på våren. Men matte kan jag fatta. Där ska man hinna med det och det området. Så det kan jag förstå att man lägger det på våren. Svenskan vet jag inte, men jag skulle ju också kunna lägga den på hösten. Om man fördelade och tror jag inte det skulle bli så tungt.

> Jag skulle säga, ta inte bort dom helt. Men om Skolverket skulle ringa mig och fråga ”NN, vad tycker du?” Då skulle jag säga såhär ”Ta inte bort dom helt. Men ta inte alla ämnen varje år.”

Den andra huvudlinjen bland lärare och skolledare, är en önskan om att provens formativa funktion skjuts fram. Detta förutsätter att proven tidigareläggs så att man hinner arbeta vidare med eleverna efter att resultaten kommunicerats:

> Det skulle ju lika gärna kunna ligga på höstterminen. Visst man hinner kanske inte träna lika mycket inför det, men då hinner man ju jobba med resultatet mycket längre. Och det kanske också tar bort en del av att nationella provet nästan blir som en slutprodukt. Om man har de tidigare så ser eleverna förhoppningsvis tydligare att det bara är en del av det hela (lärare i svenska, årskurs 9).

Skolledarna önskar också, liksom lärarna, förändringar som möjliggör att utifrån provresultaten arbeta formativt på individnivå:

> Skulle dom vara tidigare då skulle jag verkligen kunna jobba på individnivå. Det skulle vara en jättevinst.

> Jag har funderat på, om det här skulle ligga tidigare, skulle man då använda dom här proven på ett annat sätt? För att förstå vad man behöver ändra i sin undervisning, det är ju liksom kört i slutet av nian kan man säga.

Också dessa idéer problematiseras på olika vis. I det breda SO-ämnet exempelvis uttrycker en del lärare att en tidigareläggning kommer föra med sig utmaningar när det gäller kunskapsinnehållet. Det blir då viktigt att man ser proven som diagnos eller stödmaterial:

> Det är ju svårt också för det finns ju inte i kursplanen att det här ska man göra i fyran. Jag tänker på NO, SO. Så dom kanske är smartare att ha senare, för då har man hunnit med mer (lärare i årskurs 6).

> Egentligen skulle vi ha velat ha det här provet som arbetsmaterial hela året. Att det skulle gagnat kunskapshämtningen mer än att testa i slutet och slänga det i arkivet (lärare i svenska och SO, årskurs 6).

Den tredje huvudlinjen rör hur resultaten kommuniceras och används mellan skolor och tredje part. Lärare i framförallt matematikämnet önskar återkoppling från Skolverket på de bedömningar man skickar in:

> Det saknar jag. Om man nu ombeds, vilket man gör, att skicka in elevalster som man har bedömt. Att man får en feedback på det (lärare i matematik, årskurs 9).

Somliga efterfrågar också en tydligare dialog mellan Skolverket, huvudmän och medier:

> För tio, femton år sedan, var det ju mer det här ”fixar du inte nationella provet då har du inget betyg”. Det var snacket mellan oss lärare. För det var inte så tydligt från Skolverkets sida att det skulle vara just en del av betygsunderlaget. Och jag tror det är den världen media lever kvar i lite grand (lärare i matematik, årskurs 6).

7.2 Elevperspektiv

På frågan om proven ska behållas eller tas bort svarar de flesta eleverna både ja och nej. Några menar att proven bör tas bort i sexan och behållas i nian, någon med motiveringen att proven ändå tycks användas som ett slags slutprov:

> I och med att det ändå sitter ihop med betyget så varför ha i sexan för (elev om årskurs 6-proven).

Bland några av elevernas förslag på hur proven kan förbättras finns förändringar som handlar om att skapa bättre förutsättningar att lyckas på proven. Det handlar i de flesta fall om att ges större möjlighet att förbereda sig inför proven. Flera elevcitat rör här SO- och NO-proven medan några kommentarer är av mer generell karaktär:

> Få veta vilket ämne man ska ha. I samhällskunskap kan det ju vara alla fyra. Samma sak inom naturen. Få veta om du ska ha det i kemi eller biologi eller vilket du ska ha (elev om årskurs 9-proven).

Bland elevernas önskemål finns också tydligare frågeformuleringar och lägre betygskrav:

> Lättare formuleringar på frågor (elev om årskurs 6-proven).

> Jag tycker inte det ska vara så höga betygskrav på dom egentligen. Jag kommer ihåg läsförståelsen. Man kunde få typ hundrafjorton poäng, och man behövde ha över hundratio för att få A. Det var nåt sånt där (elev om årskurs 6-proven).

Några av elevernas ändringsförslag handlar om att tona ner provens funktion att synliggöra huruvida kunskapskraven uppnåtts på individnivå. Ett motiv till detta är att minska stressen över provresultatens betydelse för betygen:

> Om man vill ha reda på hur det går, hur vi i Sverige ligger till i undervisning, så kan man ta det anonymt. Alltså för att det inte ska påverka eleven, tycker jag (elev om årskurs 9-proven).

Vissa elever önskar även någon form av säkerställande av att bedömningen blir korrekt och rättvis:

> Det borde vara någon som bedömer hur läraren bedömer nationella. För det känns som att vissa jobbar väldigt orättvist. Så att det är någon som håller koll på läraren också (elev årskurs 9).

> Som jag sa tidigare är det ju svårt att förstå kunskapskraven och ibland så känns det som att inte lärarna heller förstår riktigt. Att det inte bara vi elever liksom. Och då kan det ju bli fel om man bedömer olika (elev i årskurs 9).

7.3 Skolledarperspektiv

Liksom eleverna anser skolledarna att SO- och NO-lärarna ska få större möjlighet att förbereda sina elever mer inför proven*:*

> Jag skulle vilja ändra på det är det här hemlighetsmakeriet vilket ämne det blir. För att när det gällde SO för två år sen, då fick vi beskedet någon vecka innan och sen hade vi själva studiedag. Det var någonting som gjorde att det här man fick otroligt kort framkörningssträcka på. Det där var dom inte nöjda med.

> Då skulle vi i alla fall ha sett till och ha läst klart religionen, om det är prov i religion det ska bli. Det tycker jag att man kan få möjlighet att göra för elevernas skull. Vi ska inte testa och se om dom har läst klart kursen eller inte.

Ett annat önskemål som kommer fram i skolledarmaterialet är att skolan ska ersättas för provmaterialskostnader:

> När det gäller kostnader så har jag ingenting emot att det kostar, för det är klart att det måste få kosta. Men vi måste få en kompensation från våra huvudmän för kostnaden. Det borde tydliggöras. Och det är klart att jag kan tydliggöra för min förvaltningschef eller min politikergrupp här. Men det finns ju, vad är det, tvåhundrasjuttionio andra kommuner. Så det skulle vara väldigt bra om det här kunde komma via till exempel SKL. Att dom var tydliga med sina kommuner att det här kostar faktiskt skolorna pengar.

Sammanfattning

- Lärarnas stora önskan är att minska arbetsbelastningen under vårterminen. De ger förslag som att rätta centralt, att sprida proven över läsåret, att minska provens omfång, och att digitalisera provsystemet. Samtidigt ser man risker och problem med samtliga förslag om de skulle genomföras i praktiken.
- Lärare och skolledare vill prioritera provens formativa funktion och det förutsätter att proven kommer tidigare.

- Lärare och rektorer önskar en mer nyanserad och konstruktiv dialog runt resultaten och avvikelserna mellan dessa och betygen.
- Eleverna vill veta vilket ämne de ska skriva inom i NO och SO.
- Eleverna menar att provens kvalitet kunde vara högre, exempelvis så att det tydligare framgår vad frågor går ut på vilket de menar inte alltid är fallet i dag.
- Några elever vill av rättviseskäl ha något slags kontroll av lärarnas rättning av proven.

8. Diskussion

Syftet med denna studie har varit att undersöka hur de nationella proven tas emot och används av lärare, rektorer och elever i grundskolans årskurs 6 och 9. De prov vi har tittat närmare på är de i svenska, engelska, SO, NO och matematik. Vi har haft ett praktikernära perspektiv där avsikten varit att fånga in hur nationella prov förstås som verktyg och praktik av skolledare, lärare och elever. Intervjuerna har särskilt sökt frilägga dessa aktörers bilder av hur provförberedelser, genomförande och efterföljande resultatanvändningar går till samt hur arbetet med de nationella proven påverkar det vardagliga arbetet på skolorna.

Studien har utgått från förståelsen att centralt utarbetade, summativa prov har en grundläggande funktion, som är oavhängig hur de framskrivna syftena för tillfället formuleras eller över tid förändras. Detta kan uttryckas så att idén om nationella prov – oavsett om det är mål eller kunskapskrav som elevernas kunskaper ska mätas mot – bygger på att proven och resultaten förmår legitimera elevernas meriter, alternativt att de utgör legitima meriter i sig själva. Först då kan proven bidra till att skänka lärarna och staten legitimitet som ombesörjare av skolans meriter och de kunskaper dessa representerar.

I inledningskapitlet diskuterade vi de ökade förväntningarna på proven som kontroll av skolans verksamhet och hur dessa förväntningar inte självklart harmonierar med en ursprunglig grundtanke om proven som utvecklande och legitimerande i förhållande till lärarprofessionen. När lärare anses hellre ”fria än fälla” eller sätta ”glädjebetyg” i förhållande till proven, hur vet man då att proven ligger på en rimlig nivå? Eller när lärare anser att E-nivån är för låg, på vilka grunder kan de uttala sig om vad staten anser tillräckligt? Den här typen av problem uppstår bara när man gör anspråk på att något kan vara mer rätt än något annat här, dvs. att det finns en slags absolut kunskapshierarki (t.ex. Heller & Rundell, 2011). Problematiken med skillnader mellan olika bedömare och mellan externa och interna bedömare är dock inte ny. Den har diskuterats i svenska styrdokument och utbildningspolitiska texter åtminstone sedan 1700-talet (Lundahl, 2006, se även Gustafsson & Erickson, 2013). I förenklad form är frågan som uppstår i detta spänningsfält: vilken bedömning ska man lita på?

Willingham, Pollack och Lewis (2002) föreslår att vi behöver mer information om eleverna och den lokala kontexten för att göra korrekta uppskattningar om relationen mellan lärares bedömningar och externa provresultat. När det gäller de svenska nationella proven prövas dessa ut av provkonstruktörer tillsammans med lärare och på elever. Utprövning syftar till att så långt som möjligt tillgodose de mättekniska kraven som finns på validitet genom att berörda parter (skolaktörer) tillsammans för möjlighet att enas om vad som är kompetens inom ett ämnesområde, och hur olika prestationsnivåer skiljer sig åt (dvs. att de uppgifter som valts ut representerar ett avsett kunnande, så kallat *construct*). Däremot sker ingen lika systematisk kalibrering i efterhand för att se om tolkningarna är valida. I dagsläget kan provresultaten därmed lätt uppfattas som ett facit för vad skolorna borde ha gjort snarare än att de blir en del i en intersubjektiv bedömning där resultaten sätts i relation till vad som faktiskt gjorts och under vilka villkor. Här är vår studie en möjlig utgångspunkt bland flera för diskussion, då den fokuserar just kontexten och den provpraktik som växt fram vid ett antal olika skolor.

Som vi konstaterade i kapitel 1 är det praktikernära perspektivet viktigt för att se i vilken utsträckning nationella prov når sina syften. En grundläggande förutsättning för det är nämligen att de närmsta brukarna känner tilltro till resultaten. Det är när resultaten ses som meningsfulla som de blir värda att gå i dialog med, och det är då de för lärare och elever kan fungera som den *second opinion* de är tänkta

att vara. Detta betyder i sin tur för det första att lärare, elever och rektorer måste känna att proven kan mäta de delar av kursplanerna som ska mätas. Proven måste ha anses ha god innehållsvaliditet av brukarna (sådana användaromdömen ligger till grund för det som kallas *face validity* i litteraturen). För det andra behöver provkonstruktionerna och villkoren för genomförandet ge förutsättningar för att resultaten ska kunna betraktas som tillfredsställande reliabla av brukarna. För det tredje behöver de olika användningarna av resultaten – såväl de som görs internt på skolorna och på huvudmannanivå som de som görs externt i exempelvis media och forskning – upplevas som relevanta och meningsfulla.

I inledningen bröt vi ner vårt syfte till dessa frågeställningar:

1. Hur genomförs de nationella proven i skolorna under provperioden?
2. Hur ser relationen ut mellan nationella prov och den dagliga undervisningen?
3. Hur tolkas, används och kommuniceras provresultaten lokalt?

I det här kapitlet samlar vi ihop svaren utifrån vår empiri och tar upp principiellt viktiga frågor som resultaten väcker och som går bortom det strikt praktikernära perspektivet. Vi väljer dock att stuva om ordningen något i hur vi besvarar våra frågeställningar. Detta eftersom frågan om genomförande i första hand väcker reliabilitetsfrågor, medan frågan om proven och undervisningen istället rör innehållsvaliditeten. Eftersom reliabilitetens relevans är avhängig en god innehållsvaliditet börjar vi alltså här med diskussioner som rör frågeställning två, innan vi tar oss an sådant som rör den första frågeställningen. Avsnitten som följer är tematiserade så att vi under rubrik 8.1 först går igenom hur olika ämnesprovskonstruktioner relaterar till den dagliga undervisningen (fråga 2) och därefter diskuterar vi våra resultat angående provens genomförande i relation till de olika ämnesproven (fråga 1). I avsnitt 8.2 går vi igenom vad vår studie visat om hur provresultat tolkas, används och kommuniceras lokalt (fråga 3) och diskuterar resultatanvändningen i vidare mening.

8.1 Provens innehållsvaliditet och reliabilitet i olika ämnen

Lärarna i vår utvärdering uttrycker överlag sin uppskattning över de olika ämnenas provkonstruktioner. I både engelska och svenska ser lärarna positivt på proven och beskriver dem som väl inkörda. Detta gäller också proven i matematik som har stor legitimitet. Användning av gamla prov är utbredd i ordinarie undervisning, dels för att öva uppgifter inom olika områden, dels för att klargöra bedömningsgrunderna för de olika kvalitativa nivåerna. Lärarna upplever också NO- och SO-proven som tämligen välkonstruerade. Proven framstår som givande konkretiseringar av kursplanerna, något som behövs eftersom dessa mer eller mindre uttalat anses vara diffusa. Lärarna ser också proven som en bra inspiration till den egna undervisningen. Likafullt påminner lärarnas, elevernas och rektorernas berättelser och synpunkter oss om att såväl frågan om legitimitet som validitet handlar om grader. Även om man i stort är positiva förekommer invändningar av varierande art och grad när det gäller olika ämnesprovs innehållsvaliditet och reliabilitet.

För engelskproven finns invändningar framför allt mot de receptiva delproven, hör- och läsförståelse. När det gäller hörförståelsen är det framför allt elever som är kritiska. De tycker att rösten pratar fort, och att de är ovana vid amerikansk accent. Relevansen i dessa invändningar kan förstås diskuteras. Upplevd talhastighet är, som alla andra upplevelser, något subjektivt och flera faktorer kan spela in. En sådan är det stresspåslag som en provsituation kan innebära för somliga, och en annan är att eleverna vet att de inte bara ska lyssna och förstå på sina egna villkor, utan för att kunna besvara specifika frågor. Båda torde vara ofrånkomliga om man alls ska ha betygsgrundande nationella prov.

Det tekniska kravet som kan ställas på provkonstruktionen som sådan bör vara att den faktiska talhastigheten i övningen motsvarar styrdokumentens intentioner och de övningar i hörförståelse man gör i undervisningen.

Att den amerikanska accenten försvårar på ett sätt som inte anses fullt ut vara relevant är intressant på flera vis. Elevernas invändning kan tyckas överraskande mot bakgrund av att amerikansk accent torde vara vanligare än engelsk accent i deras populärkulturella vardagar. En tänkbar förklaring är att det i skolan vanligaste läromedlets inspelningar är gjorda med brittisk accent, och att proven hör skolkontexten till. Oavsett om valet de facto skapar en skillnad i resultat mellan klassrumsbedömningarna och de nationella proven torde valet av accent – både i undervisning och prov – behöva motiveras tydligare. Det är också förstås möjligt att accentvalet – inte minst som det lyfts som försvårande – påverkar elevernas upplevelse av talhastighet som hög.

Engelskämnets läsprov är en vattendelare sett till om konstruktionen gör det alltför lätt eller alltför svårt. De ges i *multiple choice*-format där vissa givna svarsalternativ är korrekta medan andra är distraktorer. En del lärare irriterar sig på att svarsalternativen ”lurar” eleverna, andra menar att formatet gör det lätt att gissa sig till E-nivå, vilket även eleverna uppger.

I svenska är invändningarna som starkast mot uppsatsproven, men återigen framträder en kluvenhet. Å ena sidan upplever man ett stort tolkningsutrymme i bedömningen. Anvisningarna anses diffusa och även om sambedömning kan lösa detta lokalt (om det är praktiskt möjligt att få till), finns samtidigt en misstanke om att detta inte gör resultaten likvärdiga mellan skolor. Å andra sidan finns även berättelser om hur man som lärare tvingas underkasta sig bedömningsmatrisen, som inte alltid fångar alla kvaliteter. En bra text upplevs kunna gå utanför mallen. Att elever ”missförstår” vad de ska göra i sina texter och därmed får för lågt resultat anses vanligare i svenskans skrivprov än i engelskans.

Även läsproven i svenska får en del kritik. Texterna i provet är tänkta att hållas samman av ett tema men många upplever kopplingen mellan texter och tema som krystad, vilket kan bidra till osäkerhet hos eleverna om hur uppgifter ska lösas.

I både engelska och i svenska menar lärarna att ämnesproven ger värdefull input om kravnivåer och de upplever därmed att tillförlitligheten i betygen ökar. Samtidigt är sammanvägningsprinciperna när man går från resultat på olika delprov till ett provbetyg problematisk med argumentet att provresultatet sätts på andra grunder än betygen vilket gör de två omöjliga att förena – det blir som att ”jämföra äpplen och päron”. I proven finns en kompensatorisk idé, som gör det möjligt för eleverna att låga resultat på enstaka delprov inte får samma konsekvens som när eleven inför betygssättningen inte förmått uppnå samtliga krav för en viss nivå. Detta, menar lärarna, kan leda till att vissa elevers provresultat ligger högre än betyget, vilket försvårar betygskommunikationen. Eleverna menar å sin sida att sammavägningsprinciperna gör att det samlade provresultatet inte ger en rättvisande och nyanserad bild av de olika förmågorna i ämnet.

I matematikämnet, där lärarna är mycket nöjda, är den invändning lärare har och som är entydig i materialet att E-nivån är alltför lätt att uppnå på det muntliga delprovet. Något som däremot delar de intervjuade lärarna är att matematikproven i stor utsträckning bygger på en kunskapssyn där kommunikations- och resonemangsförmåga ingår i vad det innebär att vara kunnig ämnet. Detta synsätt är inte självklart bland lärarna, somliga ansluter sig medan andra ställer sig kritiska. Samtidigt – vilket kan förefalla vara något paradoxalt – anser samtliga intervjuade lärare att proven mäter det de ska mäta. Det framgår tydligt bland lärarna att proven till stor del präglar undervisningen, dels som ren

förberedelse av moment och förmågor, dels som samlande repetition, dels för att klargöra bedömningsgrunder och diskutera lösningskvaliteter.

Det muntliga delprovet i matematik genomförs på olika sätt i skolorna. Det finns en del organisatoriska problem som kan påverka reliabiliteten negativt, särskilt i kombination med att bedömarens uppgift att simultant lyssna och hålla ordning på matrisen är utmanande. De övriga delproven i matematik genomförs däremot relativt likartat, exempelvis med en liberal syn på tidsramarna vid provtillfällena.

Också i matematikämnet hamnar lärarna inför situationer där den egna tolkningen blir grunden för resultaten. De flesta lärare önskar central återkoppling på de bedömningar man skickar in, och nästan alla reflekterar över central rättning. Lärarna är i regel inte särskilt benägna att lämna över rättningen helt till en central instans, men kan tänka sig det så länge de själva är en del av bedömningsprocessen.

När det gäller provkonstruktionerna i de olika ämnena inom NO och SO finns en kritik som liknar matematiklärarnas: provresultaten anses i alltför hög grad återspegla läs- och skrivförmåga, vilket gynnar elever som är starka läsare och skribenter. En del elever uppfattas kunna ligga på en högre nivå i sina ämneskunskaper än vad som framkommer i proven. SO-lärarna (särskilt i årskurs 6) betonar att det krävs en viss grad av mognad för att kunna föra den typ av resonemang som efterfrågas. Det finns också en ambivalent inställning, åtminstone bland NO-lärare. Samtidigt som de ökade kraven på resonemangsförmåga kritiseras som orättvisa och felvisande anses de haft en positiv effekt på utvecklingen av undervisningen. Vissa NO-lärare ser proven som en central orsak till att de numera arbetar annorlunda, och det finns lärare som menar att proven revolutionerat deras sätt att se på ämnet.

Att provämnena tillkännages så sent av Skolverket är problematiskt av flera skäl. Det gör att proven slår olika mot olika klasser och skolor som kan ha haft ”tur” eller ”otur” i hur de har läst ämnena. Det finns även en ambivalens angående vilka möjligheter till förberedelser man faktiskt har. Å ena sidan verkar en förståelse finnas att NO- och SO-proven bygger på att de inte ska kunna förberedas. Å andra sidan finns hos lärarna en vilja att ge eleverna bästa möjliga förutsättningar att klara proven på ett bra sätt, bland annat genom att förbereda dem i uppgiftsformat. I intervjuerna framkommer även flera exempel på såväl ”snabbkurser” som repetitionsinsatser alldeles innan proven. Sammantaget påverkar upplägget i allra högsta grad provens reliabilitet.

En kritik specifik för SO-proven är att de omfattande bedömningsanvisningarna, tar mycket tid och kraft i anspråk att sätta sig in i, och den tid lärarna får till sitt förfogande för att bedöma proven räcker inte till. Detta påverkar själva bedömningen negativt då arbetet upplevs som mycket betungande, samtidigt som resultaten misstänks ha svag reliabilitet då SO-provens vida tolkningsutrymme skapar osäkerhet i bedömningen. Lärarna frågar sig om de gör korrekta tolkningar, om deras tolkningar skulle stå sig om de ”granskas” och hur man ska avväga mellan det som eleven de facto formulerat i sitt svar, och det man som lärare kan tänka sig förstå att eleven menar.

Det finns också en del resultat som gäller reliabiliteten allmänt för alla de ämnen som omfattats av utvärdering. För det första tillämpas anonymisering i bedömningen ibland men inte överallt. Denna variation både mellan ämnen och skolor kan skapa tillförlitlighetsproblem, men väcker även andra validitetsfrågor. Flera av de lärare som provat både anonym och namngiven bedömning märker en skillnad mellan förfarandena i tolkningen av de elevprestationer de har för ögonen.

För det andra finns osäkerheter och variationer i anpassningar efter särskilda behov. Dels lyfter lärarna själva en irritation över att vissa elever inte erbjuds samma redskap och förutsättningar i proven som de har rätt till i undervisningen, dels framgår det av materialet att det skiljer sig åt mellan skolor i termer av vad eleverna erbjuds. För det tredje beskriver lärarna i flera ämnen att omfattningen i flera av delproven tröttar ut eleverna, vilket minskar reliabiliteten. Framförallt gäller det för elever med särskild anpassning som erbjuds längre skrivtid, samt för eleverna i årskurs 6. För det fjärde finns stora variationer i sambedömning. Många lärare har lyft fram sambedömning och möjligheter att diskutera med kollegor som mycket givande, både i relation till den konkreta bedömningen och professionsmässigt. Kollegialt stöd är således efterfrågat, men vanligen inte systematiskt organiserat och ibland inte alls möjligt att få till stånd. Lärarna gör vad som är praktiskt möjligt i sina respektive kontexter, men det som är praktiskt möjligt skiljer sig åt. Lärare ges också olika förutsättningar vad gäller provens organisering, möjlighet att ta in vikarie, tid för bedömning etc. Detta skiftar till synes kraftigt dels mellan ämnen och mellan skolor, och blir även det ett reliabilitetsproblem.

Vid delprov där resultaten inte bestäms genom tolkande värdering riktas kritiken mot provkonstruktionerna som sådana. Vid delprov där resultaten vilar på lärarens bedömning finns fortfarande en upplevelse av att en bedömning kan vara mer eller mindre korrekt. Den återkommande frågan vid tolkning och tillämpning av bedömningsanvisningarna är: gör jag rätt? En möjlig tolkning är att kritiken är ett utslag av att alla lärare inte fullt ut delar den ämnessyn som kursplanen och kunskapskraven vilar på.

Sammanfattningsvis anses själva provkonstruktionerna i de traditionella provämnena vara legitima sett till innehållsvaliditeten. Det som efterfrågas får anses vara smärre justeringar. Mot NO- och SO-proven är kritiken starkare mot både provkonstruktionerna och upplägget med att det specifika ämnet hemlighålls.

För samtliga ämnesprov – äldre såväl som nya – framkommer dock flera olika problem som rör reliabiliteten. Dessa handlar om de olika villkor under vilka proven genomförs på olika skolor, exempelvis varierar möjligheterna till sambedömning kraftigt, skolöverskridande samverkan för kalibrering på högre nivå saknas helt, och det finns varierande lokala beslut om anonymisering etc. När det gäller provens formativa funktioner, upplever lärare att proven kan ha en positiv inverkan på undervisningen. Det handlar då mest om själva provet och bedömningsanvisningarna, själva resultaten tycks ha en mindre formativ effekt på undervisningen. Många lärare uttrycker också en frustration över att inte hinna med att använda resultaten formativt för enskilda elever.

8.2 Skillnaden mellan intern och extern bedömning

När lärare tycker vissa delar är för lätta, eller säger att det handlar om att ha turen att ha förberett klassen för just det som mäts, så indikerar det att vi måste tolka provresultaten i ljuset av den undervisning som faktiskt skett (och/eller av provgenomförandet) för att få högre validitet. Detta kan försvaga lärarnas legitimitet som bedömare – och som undervisande lärare.

En annan viktig aspekt är att eleven tillskrivs en stor del av resultaten och om elevers betyg dras ner på grund av att elever förberetts dåligt inför proven, eller tvärt om, att elever tränats inför proven och får ett högt betyg som en effekt av höga provresultat snarare än faktiskt kunnande, så är risken stor att elevernas meriter förlorar i legitimitet. Vi kan notera att dessa risker föreligger. Många lärare anger avdramatisering som en av drivkrafterna till de gedigna förberedelserna men för en del elever blir det

ett dubbelt budskap där det skiner igenom att lärarna trots allt ser proven som mycket centrala för helhetsbedömningen. Vilken reell betydelse det har är en vidare empirisk fråga än vad vi har underlag för att kommentera (jfr Vlachos, 2012).

Vi uppfattar också att det skiljer sig mycket åt mellan skolor ifråga om hur man ser på användningen av resultaten för systematiska kvalitetsarbetet och skolutveckling. Avsatt tid för analys, förståelse för utvärdering, kompetens för analys och otydliga anspråk ifråga om konsekvens och ansvar spelar in. Som en lärare uttryckte det: "Vi knappar ju in någon redovisning till kommunen, men vart det tar vägen vet jag inte". Vi återkommer till det nedan men vi tror i ljuset av våra resultat att det behövs en bättre samverkan mellan stat, skola och kommun vad gäller resultatutnyttjandet. Vi menar att detta är en aspekt av likvärdig bedömning som sällan har problematiserats: likvärdig resultatanalys och resultatanvändning.

Även om läraren får avgöra hur stor vikt provresultaten ska ha för betygen, ser vi i vår utvärdering att lokala analyser av nationella prov, dvs. på en nivå där de kontextuella förutsättningarna borde vara väl kända, är ytliga om alls förekommande. Det gör att proven lätt kan uppfattas mer styrande än de egentligen behöver vara. Skolorna har så att säga inte så mycket att säga till sitt försvar när diskrepans mellan betyg och provbetyg uppstår. Även Larissa Mickwitz har i sin avhandling (2015) visat att lärare upplever att deras utrymme att sätta "rätt" betyg begränsas av att elever och föräldrar och andra aktörer i skolan har andra förväntningar på betygen, bland annat då utifrån resultat på nationella prov. Hur ser egentligen tolkningsutrymmet ut, och vem har tolkningsföreträde? Ur ett professionsperspektiv tror vi att detta är en central fråga att reda ut och föra en offentlig debatt kring.

8.3 Avslutande kommentarer och rekommendationer

Provens legitimitet historiskt sett utgår från en samverkan mellan lärare, pedagogiska forskare och skolmyndigheter. Det som utmanar provens legitimitet är de nya kontrollsyften som tillkommit och röster som driver andra än framför allt pedagogiska motiv för extern granskning. Provens legitimitet har kommit att utmanas på två sätt, dels har frågan om likvärdighet blivit betydligt mer central, då konsekvenserna av felaktiga bedömningar inte längre bara drabbar enskilda elever utan hela skolan, dels har mängden prov (kontrollen) ökat.

Om vi ser till lärarrösterna och till viss del eleverna i vårt material är det på grund av dessa konsekvenser som det finns en ökad frustration över nationella prov. Proven anses ta för mycket tid från undervisning, leda till ökad administrativ arbetsbörda, resultaten används inte lokalt men väl medialt etc. Proven i sig upplevs dock ha hög kvalitet. Våra resultat pekar med andra ord mot att proven i sig alltjämt har hög legitimitet hos lärarna på grund av dess goda innehållsliga validitet medan själva prövandet och kommunikationen av resultaten saknar den legitimiteten. Vi kan alltså tala om en lägre konsekvensvaliditet.
Den uppkomna situationen kan när det kommer till lärarprofessionen och centralt utarbetade prov, ses som ett svek mot lärarna där provens kontrollfunktion övertrumfat den stödjande funktionen. Man kan dock också välja att se situationen som en utmaning. Såväl kontroll- som utvecklingsfunktionen är i sig legitima givet den styrning av skolan som vi har idag. Frågan är om och på vilka sätt dessa funktioner kan förenas i de nationella proven. Vi ser i stiliserad form två möjliga vägar att gå.

Den första möjliga vägen är att tydligare separera provens olika syften till olika instrument. Nationella prov skulle kunna användas i utvärderade syften. De skulle då exempelvis som de norska proven mer fokusera på grundläggande färdigheter och i mindre utsträckning särskilda ämnen. Lärarnas

ämnesdidaktiska kompetensutveckling och deras kompetensutveckling i att sätta betyg kan ske via andra, kanske mer effektiva verktyg, som *lesson studies* eller genom en vidareutveckling av Skolverkets webkurs i betyg och bedömning. I det här scenariot kan proven bedömas externt och de behöver inte heller vara underkastade samma krav på *face validity* som idag, då de mer uttalat är ”statens mätsticka”. Denna väg betonar således provens kontrollfunktion och lämnar skolutvecklingsaspekten åt andra verktyg.

Den andra vägen handlar om att vidareutveckla det system som finns idag. Detta kan göras på flera olika sätt men vi bedömer att det mest centrala är att hitta tillbaka till en samverkansstyrning kring proven. Överlag uppfattar lärare att proven är valida i förhållande till skolans innehåll, men inte sett till provens övergripande syften. Några åtgärder har redan satts in, t.ex. att göra vissa prov frivilliga igen, men mer kan också ske ifråga om resultatanvändning. Det som ur ett legitimitetsperspektiv sannolikt bäst skulle gynna berörda parter och meritgivningen som sådan är en ökad samverkan mellan skolor och stat just vad gäller resultatanalys, tolkning och användning av resultatstatistik (se t.ex. Benveniste, 2002, Tveit 2015). Det är tydligt i vårt material att provresultaten snarare används i analyser externa i förhållande till skolan än internt, och att skolans personal då ofta upplever sig misskrediterade.

Vad gör avsaknad av systematisk resultatanalys på skolorna för lärarnas profession? I relation till den mediala påtryckning kan det behövas mer grundliga analyser på skolnivå som på ett nyanserat sätt kan förklara förändringar över tid och även ge verktyg för skolutveckling. Kan fokus flyttas från diskrepanser mellan provbetyg och slutbetyg till mer nyanserade diskussioner? Vad skulle en mer utpräglad systematisk resultatanalys innebära för reliabiliteten i betygen?

Även om samverkansstyrningen skulle öka är det inte säkert att en modell med prov som ska/kan påverka betygen är den bästa. En gemensam analys, tolkning och användning av resultaten kan mycket väl också innebära att betygen står för sig och proven står för sig, så som gymnasieexamensproven är konstruerade i Norge och Finland.[8] För elevens del innebär det att den prövas dels mot lärarnas *constructs* dels mot externa *constructs* och eleven tillgodoräknar sig genomsnittet av de två. På detta sätt kan lärare befrias från anklagelsen att ”sätta fel betyg”. Det ges helt enkelt två betyg utifrån två olika principer vilka båda har sina respektive styrkor och svagheter (Willingham, Pollack och Lewis, 2002). Det är förstås rimligt att anta att dessa båda principer kommer att närma sig varandra. Hur i detalj ett sådant system skulle utformas är en vidare fråga, men man kan tänka sig att eleverna får välja att gå upp i några obligatoriska ämnen och några valbara. Statistik från båda typer av betyg kan användas i analyser, men framför allt behöver skolor och kommuner få hjälp med hur de kan använda sig av resultaten för sin egen utveckling.

Även Gustafsson, Cliffordson och Erickson (2014) noterar i en stor utredning om likvärdig kunskapsbedömning att de nationella proven inte fullt ut når sina syften. De menar att det delvis hör ihop med att vissa provdelar anses mindre reliabla och därför inte kan normera betygen. I sin utredning föreslår de att det vidare utreds om vissa provdelar kan bli mer normerande för betygen, men varnar samtidigt för att den typen av *high stakes* prov kan få andra negativa konsekvenser. Andra provdelar skulle å andra sidan parallellt anpassas för att fungera mer i formativa syften.

[8] Skolverket har i en analys av likvärdigheten i relationen mellan provbetyg och slutbetyg 1998–2006 noterat att förslagen om tydligare betygskriterier inför Lgr 11, och som sedermera infördes i och med kursplanernas kunskapskrav kan göra provens betygsstödjande syfte överflödigt. Det är emellertid som Skolverket konstaterar ytterst en empirisk fråga om tydligare kunskapskrav av sig själva leder till ökad likvärdighet i bedömningen (Skolverket 2007).

Alldeles oaktat vilken av dessa vägar staten väljer, eller en kombination av dem, finns vissa mer akuta rekommendationer utifrån våra resultat. En genomgående bild i materialet är att genomförande och resultatanalys skiljer sig mycket åt mellan lärare, skolor, ämnen och delprov. Detta är ett problem ur ett likvärdighetsperspektiv. En del av skillnaderna skulle säkert kunna regleras bort, men det handlar också om kompetens och kommunikation. Några konkreta förslag:

- Eftersom vi ser att provgenomförandet och bedömningsarbetet varierar mellan skolor och ämnen kan det vara värt att fundera på om lärare och skolledare behöver certifieras i bedömningsliteracy för att arbeta med NP, exempelvis genom MOOC eller andra typer av kurser.[9] Av detta skäl är det också viktigt att vidareutveckla sambedömning, såväl inom som mellan skolor samt uppmuntra samarbete också mellan kommunala skolor och friskolor.
- Elever och föräldrar har ibland felaktiga föreställningar om proven. Att utveckla ytterligare stödmaterial för elever och föräldrar kan bidra till ett mer avdramatiserat förhållningssätt till proven.
- Ta ett samlat grepp om de olika principer för sammanvägnings som finns för olika ämnesprov och förtydliga hur dessa ska förstås i relation till rådande betygssystem. Tillika har Skolverket ett fortsatt ytterligare arbeta med att förklara och förankra skillnaden på provbetyg och slutbetyg.
- Det finns inget skäl till att skolor och ämnen ska få ha olika praxis för anonym rättning. Om syftet med proven är att stödja lärarna i deras betygssättning är det inte logiskt med anonym rättning. Är syftet kontroll av lärares betygssättning är anonym rättning mer motiverat. Skolverket borde ta ett nationellt beslut härvid.
- Ta fram tydliga riktlinjer och stödmaterial dels för hur man på skolorna kan värdera och arbeta med avvikelser mellan prov och betyg på gruppnivå, dels för hur provresultat kan användas för kvalitets- och utvecklingsarbete.
- I provformat där bedömning bygger på tolkning bör Skolverket tydligare betona värdet av lärares professionella omdöme och ämneskunskaper som förutsättning för goda bedömningar.
- Fundera över hur provens konsekvenser och ändamålsenlighet kan utvärderas utan att man behöver förlita sig på lärares och elevers självrapportering (då vanor, traditioner och bedömningskulturer rimligen har betydelse för svaren).

I relation till behovet av tydligare riktlinjer, stöd- och informationsmaterial kan vi avslutningsvis också specificera ett antal utmaningar att ta ställning till, som i större eller mindre grad berör de olika ämnen vi har studerat:

- Det finns skillnader mellan å ena sidan vad lärare upplever krävs för ett visst betyg enligt kunskapskraven, och å andra sidan kraven för samma betyg på vissa av delproven. Detta riskerar att underminera provens legitimitet som normgivande. Vi ser också i vårt material att detta på en mer vardaglig nivå skapar problem i kommunikation av resultat och betyg.
- Behöver bedömningarna kring vissa delprov bli skarpare för betyget E? Är det för lätt att nå upp till E i exempelvis muntliga delprov i förhållande till andra delprov? Samtidigt, är det verkligen ett problem att de allra flesta eleverna bedöms nå E?
- Behövs tydligare information från Skolverket kring organisationen kring det muntliga delprovet i matematik och laborationsmomentet i NO? Hur påverkar det legitimiteten för det muntliga delprovet och laborationsdelen att Skolverket inte ger detaljerade instruktioner för genomförandet? Hur rättvis och likvärdig bedömning och betygssättning blir det när olika elever kan få olika förutsättningar beroende på när man gör provet, först eller sist i klassen?

[9] Massive Open Online Course

- Flera lärare föreslår att proven kan rättas centralt för att öka likvärdigheten. Samtidigt är lärarna ambivalenta kring att själva inte få delta i bedömningsprocessen. Det råder en samsyn om att bedömningsarbetet och inte minst sambedömningen är en naturlig kompetensutveckling som man inte vill vara helt utan. Också av detta skäl är det viktigt att huvudmännen ger bättre förutsättningar för sambedömning.
- Lärare ser en skillnad mellan de formativa aspekterna av provens syften och vad som är genomförbart i praktiken. När provens formativa funktion ses som främst kopplad till den enskilda elevens kunskapsutveckling framstår det som märkligt att proven ligger så sent på terminen. Ett sätt att ta sig an denna konflikt är förstås att tidigarelägga proven. Ett alternativ skulle kunna vara att i provsystemets syftesformuleringar lyfta fram de undervisningsutvecklande aspekterna av det vida begreppet formativ bedömning.

Referenser

Bagger, A. (2015) *Prövningen av en skola för alla. Nationella prov i matematik i det tredje skolåret. Institutionen för naturvetenskapernas och matematikens didaktik*. Diss: Umeå universitet.

Benveniste, L. (2002) The Political Structuration of Assessment: Negotiating State Power and Legitimacy. *Comparative Education Review* 46 (1). s.89–118.

Bourdieu, P. och Passeron, J-C. (1970/1990) *Reproduction in Education, Society and Culture*. London/Thousand Oaks/New Delhi: Sage Publications.

Cronbach, L. J. & Meehl, P. E. (1955) Construct validity in psychological tests. *Psychological Bulletin*, 52 (4). S 281–302.

Gustafsson, J.E. & Erickson, G. (2013) To trust or not to trust? Teacher marking versus external marking of national tests. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*. 25 (1). s.69–87.

Gustafsson, J-E., Cliffordson, C. & Erickson, G. (2014) *Likvärdig kunskapsbedömning i och av den svenska skolan – problem och möjligheter*. Stockholm: SNS Förlag.

Heller, A. & Rundell, J. F. (2011) *Aesthetics and Modernity: Essays*. Lexington Books.

Lawn, M. (ed.) (2008) *An Atlantic Crossing? The Work of the International Examinations Inquiry, its Researchers, Methods and Influence*. Oxford: Symposium Books.

Lundahl, C. (2006) *Viljan att veta vad andra vet: Kunskapsbedömning i tidigmodern, modern och senmodern skola.* Diss: Uppsala universitet.

Lundahl, C. (2009) *Varför nationella prov? Framväxt, dilemma, utmaningar*. Lund: Studentlitteratur AB.

Lundahl, C. & Tveit, S. (2014) Att legitimera nationella prov i Sverige och i Norge – en fråga om profession och tradition. *Pedagogisk forskning i Sverige* 19 (4–5). s. 297–323.

Lundahl, C, Hultén, M., Klapp, A. & Mickwitz, L. (2015) *Betygens geografi – forskning om betyg och summativa bedömningar i Sverige och internationellt*. (Delrapport från skolforskprojektet.) Stockholm: Vetenskapsrådet.

Messick, S. (1989) Validity. I R. L. Linn (ed.). *Educational Measurement.* Washington, DC: American Council on Education/Macmillan. s.13-103.

Mickwitz, L. (2011) *Rätt betyg för vem? Betygssättning som institutionaliserad praktik.* Licentiatavhandling: Stockholms universitet.

Mickwitz, L. (2015) *En reformerad lärare. Konstruktionen av en professionell och betygssättande lärare i skolpolitik och skolpraktik*. Diss: Stockholms universitet.

Skolverket. (2004a) *Det nationella provsystemet i den målstyrda skolan – omfattning, användning och dilemman*. Stockholm: Fritzes.

Skolverket. (2004b) *Prövostenar i praktiken – grundskolans nationella prov i ljuset av användares synpunkter.* Stockholm: Fritzes.

Skolverket. (2007*) Provbetyg–Slutbetyg–Likvärdig bedömning? En statistisk analys av sambandet mellan nationella prov och slutbetyg i grundskolan, 1998–2006.* Stockholm: Skolverket. (Rapport 300).

Skolverket. (2009) *Likvärdig betygssättning i gymnasieskolan? En analys av sambandet mellan nationella prov och kursbetyg*. Stockholm: Skolverket. (Rapport 338).

Südkamp, A., Kaiser, J. & Möller, J. (2012) Accuracy of teachers' judgments of students' academic achievement: A meta-analysis. *Journal of Educational Psychology*. 104 (3), 743.

Tveit, S. (2015) In-between governance and governing: Constructing legitimate national testing policies in Sweden and Norway. (Kommande.)

Vlachos, J. (2010) *Betygets värde – en analys av hur konkurrens påverkar betygssättningen vid svenska skolor*. Konkurrensverket uppdragsforskningsrapport (2010:6).

Vlachos, J. (2012) Är vinst och konkurrens en bra modell för skolan? *Ekonomisk debatt*. 4. s. 16–30.

Von Greiff, C. (2009) *Lika skola med olika resurser? En ESO-rapport om likvärdighet och resursfördelning*. Stockholm: Finansdepartementet. (Rapport till Expertgruppen för studier i offentlig ekonomi, 2009:5).

Wigforss, F. (1933) Färdigheten i mekanisk räkning i folkskolan enligt Rostads standardtabeller. *Skolan och samhälle*. 14. s.191–222.

Wiliam, D. (1998) Construct-referenced assessment of authentic tasks: alternatives to norms and criteria. Paper presenterat vid *24th Annual Conference of the International Association for Educational Assessment – Testing and Evaluation: Confronting the Challenges of Rapid Social Change*. Barbados.

Willingham, W. W., Pollack J. M., & Lewis, C. (2002) Grades and Test Scores: Accounting for Observed Differences. *Journal of Educational Measurement*. *39* (1), s.1–37.