Nationella prov i grundskolan

En studie av hur lärare och rektorer uppfattar och hanterar prov och provresultat

Författare: Åsa Hirsh

Förord

Den här studien är initierad och genomförd av författaren Åsa Hirsh, Högskolan i Jönköping. Resultaten i rapporten är en del av den enkät som författaren genomförde i 10 kommuner under våren 2014. Skolverkets gav författaren i uppdrag att analysera ett antal frågeområden kring nationella prov som inte ingick i Skolverkets uppföljning av de nationella proven.

Syftet med författarens studie var att fördjupa kunskaperna om de nationella provens formativa användningar i grundskolan men även att undersöka provens funktion som stöd för likvärdig och summativ bedömning. Därtill belyser författaren lärares uppfattningar av hur elever påverkas av proven.

Rapporten är, på uppdrag av Skolverket, skriven av Åsa Hirsh som också svarar för de perspektiv, tolkningar och värderingar som framförs.

Åsa Hirsh, Fil. Dr och lektor
Högskolan i Jönköping

Innehållsförteckning

Inledning 4
Syfte och frågeställningar 5
Bakgrund 6
Provens syften 7
Effekter av *high stake*-prov 8
Teaching to the test 9
Formativ användning av proven 10
Uppnå likvärdig bedömning 11
Undersökningens metod 12
Enkätutformning 12
Lärarenkäten 12
Rektorsenkäten 13
Urval och datainsamling 13
Databearbetning och analys 14
Resultat 16
Nationella prov som stöd för att forma undervisningen 16
Provresultatens formativa användning på individnivå 25
Hur undervisning anpassas 35
Likvärdighet och bedömningsarbete 37
Likvärdighet i undervisningen och i bedömningen 44
Likvärdig bedömning 47
Elever och nationella prov 50
Sammanfattande diskussion 65
Inledningsvis 65
Provens formativa potential 66
Likvärdighet 67
Förebildlighet 68
Elever och nationella prov 68
Likheter och skillnader mellan årskurser 69
Avslutningsvis 71
Referenser 72

Inledning

Syftet med den utvärdering av grundskolans nationella prov som Skolverket genomförde under 2015 är att få ökad kännedom om hur proven används och vilka effekter de har på exempelvis undervisning, planering och arbetsbelastning. Den huvudsakliga utvärderingen omfattar grundskolans årskurser 6 och 9 och består av två delstudier: en som genomförs av Skolverket och baseras på enkäter till rektorer och lärare, och en som genomförs av Örebro universitet och baseras på intervjuer med rektorer, lärare och elever vid ett antal grundskoleenheter.

För att fördjupa bilden av provresultatens formativa användning och av nationella prov som stöd för undervisning, bedömning och likvärdighet i grundskolan har jag på Skolverkets uppdrag analyserat ytterligare enkätdata. Det är denna analys som redovisas här. Enkäterna som ligger till grund för resultaten är del av ett forskningsprojekt som inte har initierats av Skolverket så utformningen av frågor är delvis annorlunda. Frågorna handlar om nationella prov som fenomen i svensk grundskola, och berör generella aspekter av proven snarare än sådant som är kopplat till vissa årskurser eller ämnen. Enkäten har besvarats av lärare i årskurs 3, 6 och 9 och rapporten blir ett komplement till de utvärderingar som gjorts av Skolverket och Örebro universitet. Enkäten och omständigheterna kring den beskrivs utförligare i metodkapitlet.

Syfte och frågeställningar

Syftet med denna studie är att fördjupa kunskapen om de nationella provens användning i grundskolan. Analysen berör i första hand formativ användning av proven, och i andra hand provens funktion som stöd för likvärdighet och summativ bedömning. Ytterligare ett syfte är att belysa lärares uppfattningar av hur elever påverkas av proven. Dessa frågor har varit centrala:

- Hur uppfattas och används nationella prov i årskurs 3, 6 och 9 av lärare och rektorer för att analysera och forma undervisning på individ-, klassrums- och skolnivå?
- Vilken roll uppfattar lärare och rektorer att de nationella proven spelar för att synliggöra elevers individuella behov, med eventuell anpassning av undervisning som följd?
- Hur uppfattar lärare och rektorer att nationella prov bidrar till att utveckla likvärdighet och lärares arbete med bedömning i summativa syften?
- Hur uppfattar lärare att elever påverkas av de nationella proven och provens resultat?

Uppdraget innebär också att, utifrån enkäten och aktuell forskning, belysa möjligheter och implikationer för utveckling av de formativa möjligheterna med proven. Denna fråga behandlas företrädelsevis i den avslutande diskussionen.

Rapporten börjar med en bakgrund som sätter in studien i ett sammanhang. Det är en kort genomgång av syftena med nationella prov, samt de problemområden och den forskning som bildat utgångspunkt för forskningsfrågorna och enkätkonstruktionen. Därpå följer ett metodkapitel, där ramarna för datainsamling, urval och enkäternas innehåll presenteras. Resultatdelen följer studiens frågeställningar, och deskriptiv statistik visas med hjälp av diagram. I viss mån diskuteras och problematiseras resultaten i anslutning till de diagram som visas. Rapporten avslutas med en sammanfattande diskussion av studiens viktigaste resultat.

Bakgrund

De nationella proven i grundskolan har blivit fler under det senaste decenniet, fokus har ökat på redovisning av jämförbara resultat till följd av det fria skolvalet och att styrningen av skolan har decentraliserats. Vid Skolverkets senaste stora utvärdering av nationella prov (Skolverket, 2004) var prov i svenska, matematik och engelska frivilliga i årskurs 5 och obligatoriska i årskurs 9. Sedan dess har proven flyttats från årskurs 5 till 6 och gjorts obligatoriska, och prov i matematik och svenska har införts som obligatoriska även i årskurs 3. Nationella prov i samhälls- och naturorienterande ämnen har därutöver införts som obligatoriska i årskurs 6 och 9, men blev frivilliga för årskurs 6 från och med våren 2015.

Nuvarande provsystem innefattar därmed obligatoriska prov i svenska och matematik i årskurs 3 (totalt 16 olika delprov inklusive elevens självvärdering), obligatoriska prov i svenska, engelska och matematik i årskurs 6 (totalt 14 delprov), frivilliga prov i SO och NO i årskurs 6 (totalt 5 delprov), och obligatoriska prov i svenska, matematik, engelska, SO och NO i årskurs 9 (totalt 16 delprov). Proven genomförs i respektive årskurs under en cirka tre månader lång period på vårterminen[1].

Förändringarna är tämligen stora jämfört med hur provsystemet såg ut vid Skolverkets förra utvärdering. För lärarnas del medför testandet att en stor del av deras arbetstid går åt till att förbereda, genomföra och efterbearbeta nationella prov, och för elevernas del blir terminen provtät. Resultaten av proven mäter å ena sidan elevers individuella kunskapsnivå på vissa områden i skolämnena, och ger å andra sidan en mängd information om behov av insatser på för individer, klasser och skolor. Men hur de nuvarande proven uppfattas och används vet vi förhållandevis lite om, då nationella prov paradoxalt nog är ett utvärderingssystem som inte är särskilt väl utvärderat (Lundahl, 2009).

Standardiserade tester används i många länder runtom i världen, och i hög grad pågår debatten kring huruvida sådana prov bidrar till bättre resultat och en professionalisering av skolan och läraryrket, eller om de snarare bidrar till att synen på kunskap blir smalare, att undervisningen i högre grad riktas mot förmodat testinnehåll, eller till att elevers välmående påverkas och att de upplever lärande som synonymt med testande (se exempelvis Banks & Smyth, 2015; Blazer, 2011; Crooks, 2011; Madaus & Russel, 2010/2011; Marchant, 2004).

Det senaste decenniets stora förändringar av det svenska provsystemet, i kombination med mitt eget intresse för skolans bedömningspraktiker och ett stort intresse på övergripande nivå från de kommuner som deltagit i den enkätundersökning som ligger till grund för den här rapporten, ledde till att jag initierande ett forskningsprojekt i vilket enkäterna är en inledande del. *Projektets* syfte är att skapa fördjupad kunskap kring nationella prov som fenomen i svensk grundskola, utifrån forskningsfrågor som handlar om hur lärare, rektorer och huvudmannanivå hanterar prov och använder resultaten i olika syften, samt hur det frekventa testandet påverkar lärare, undervisning och elever. Denna rapport bygger på de lärar- och rektorsenkäter som genomförts, och berör inte huvudmannanivå.

[1] Läsåret 2015–2016 ligger de muntliga proven i engelska, matematik och svenska för årskurs 6 och 9 i slutet av höstterminen, men när denna studie genomfördes låg samtliga prov på vårterminen.

Provens syften

Syftena med nationella prov är flera. De har i hög utsträckning varit desamma sedan proven infördes i samband med den målstyrning av skolan som genomfördes under 1990-talet, men har betonats något olika genom åren. År 2015 skriver Skolverket följande på sin webbplats kring de svenska nationella provens syften och tänkta funktioner:

> Syftet med de nationella proven är i huvudsak att stödja en likvärdig och rättvis bedömning och betygssättning, och ge underlag för en analys av i vilken utsträckning kunskapskraven uppfylls på skolnivå, på huvudmannanivå och på nationell nivå. De nationella proven kan också bidra till att konkretisera kursplanerna och ämnesplanerna, och en ökad måluppfyllelse för eleverna. De nationella proven är inte examensprov, utan ska vara en del av lärarens samlade information om en elevs kunskaper /…/
>
> De nationella proven har framför allt en summativ funktion. Det betyder att de ska fungera som en avstämningspunkt i slutet av en årskurs eller en kurs och visa vilka kvaliteter eleven har i sina kunskaper i de ämnen/kurser där proven genomförs. De nationella proven kan även användas som en del i den bedömning för lärande som är en del av undervisningen. Provresultaten ger god information om vilka kunskaper som utgör styrkor och vilka kunskaper som eleven genom undervisningen behöver utveckla mer. På så sätt fyller proven även en formativ funktion. Proven ger även en bild av hur undervisningen har fungerat, vilket i sin tur kan ge uppslag till hur undervisningen kan utvecklas. (Skolverket, 2015a)

Man vill alltså åstadkomma en rad olika syften med hjälp av verktyget nationella prov, och jag kommer återvända till innehållet i citatet ovan flera gånger i rapporten.

Nationella prov ska inte bara fylla flera syften och funktioner, de berör också aktörer på olika nivåer i utbildningssystemet. Dessa aktörer kan ha varierande intressen och kan därmed betona syften olika. Det är exempelvis tydligt att man politiskt har lagt stark betoning på de nationella provens kunskapsmätande och summativa funktion under senare år. I likvärdighetens namn hävdas också att proven kan säkerställa att kunskap är värd lika mycket varhelst i landet elever går i skolan och att en given betygsbeteckning har samma innebörd var man än befinner sig. Ett motiv för införandet av nationella prov i svenska och matematik i årskurs 3 var dessutom att proven möjliggör tidig upptäckt av eventuella svårigheter.

En del av bilden är också att resultat på nationella prov inte sällan används som mått på en skolas kvalitet, och diverse jämförelser och rankingar har blivit vardag i det svenska skolsystemet. Det fria skolvalet och antalet friskolor skiljer Sverige från många andra länder i Europa och övriga världen, och Sverige hör också till de länder som är allra mest öppna med att publicera statistik över skolors resultat på nationella prov (EACEA, 2009; jfr också Lundahl, 2009). Den starka betoningen på provens summativa funktioner som finns politiskt och medialt påverkar sannolikt dem som i mer direkt mening berörs av proven: elever, lärare och rektorer. Ett grundantagande är att olika aktörers arbete formas av hur de förstår sitt uppdrag (jfr Hirsh, 2013), och om resultatdiskursen är framträdande och betoningen på de summativa aspekterna av proven är stark bör det påverka hur rektorer och lärare uppfattar provens syften och funktioner (jfr också resonemanget kring ekologisk rationalitet i avsnittet

Effekter av *high stake*-prov nedan). Elever å sin sida upplever – möjligen till följd av detta – inte sällan proven som tämligen allvarstyngda och avgörande för deras betyg (Åström & Eklöf, 2011).

Citatet från Skolverkets webbplats säger att nationella prov är *en del* av den grund varpå lärare ska sätta betyg på enskilda elever i årskurs 6 och 9, men det är också tydligt att de inte är examensprov: betygssättning ska grunda sig på en bild av eleven utifrån *hela* undervisningssituationen. Men det finns inget som reglerar i vilken utsträckning nationella prov ska vägas in i elevens betyg i ett ämne, så lärare kan ha olika uppfattning och därmed förmedla detta på olika sätt till elever.

Effekter av *high stake*-prov

Begreppet *high stake*-prov används frekvent internationellt för att beskriva en typ av prov som medför viktiga konsekvenser för individer och organisationer (Blazer, 2011; Marchant, 2004). Proven kan exempelvis avgöra elevers betyg i ett ämne, vilket i sin tur kan få konsekvenser för elevers framtida möjligheter att komma in på gymnasiet. Eftersom statistik över skolors resultat publiceras fritt i Sverige och kan uppfattas som mått på skolors kvalitet, kan testresultaten genom det fria skolvalet också innebära konsekvenser för enskilda skolor. Dessutom finns studier som visar att lärares uppfattningar av och arbete med bedömning påverkas av den kontext inom vilken de arbetar med bedömning av elevers kunskaper.

I ljuset av begreppet *ekologisk rationalitet* hävdar Brown och Michaelides (2011) att ”teacher conceptions of assessment tend to be consistent with the ecological policy and practice of their own society” (s. 15).
Lärare som arbetar i system med stor betoning på *high stake*-prov och ansvarsutkrävande blir mer inriktade på mätning och utvärdering än på utveckling och förbättring av undervisningen. Även en rad andra forskare (exempelvis Berry, 2011; Broadfoot & Black, 2004; Flaitz, 2011) menar att det har visat sig högst problematiskt att förena summativa och formativa syften i skolsystem som fäster stor vikt vid extern kontroll och ansvar som redovisas och jämförs via skolors resultat på externa mätningar.

Internationell forskning har också visat att prov där mycket står på spel tenderar att generera en betydligt högre grad av provängslan än vanliga klassrumsprov, och att detta i sin tur kan påverka elevers prestationer/resultat negativt (se exempelvis Crooks, 2011; Harlen & Deakin Crick, 2003; Huddlestone, 2014; Segool, 2009). För lågpresterande elever är standardiserade tester särskilt besvärliga. Enligt vissa forskare överväldigas inte sällan dessa elever av de konstanta bevis på bristande förmåga som testerna för dem medför, vilket ger dem en sämre självbild (Harlen & Deakin Crick, 2003; Huddlestone, 2014). I svensk kontext har bland annat Åström och Eklöf (2011) via en enkätstudie visat på liknande samband, drygt 500 elever som genomfört nationella prov i något av de naturorienterande ämnena i årskurs 9 deltog i studien. I enkäten instämmer 70 procent av eleverna i hög grad eller helt i att de inför proven var oroliga för att misslyckas, och ungefär hälften av eleverna instämmer i hög grad eller helt i att de var så nervösa att de glömde bort saker som de egentligen kunde. Förutom att proven i sig

genererar ängslan är alltså ytterligare en faktor som spelar in när man ska bedöma elevers resultat vid standardiserade prov huruvida deras prestationer vid proven visar deras ”sanna kunskap”. Ängslan och stress är två faktorer som kan påverka resultatet, *teaching to the test*, är en annan (se nedan). Scott (2011) hävdar att det, på grund av en rad olika faktorer, är omöjligt att säga om en individs ”faktiska” eller ”sanna” kunskap visar sig vid den här typen av tester. Detta återkommer jag till i diskussionen.

Teaching to the test

En stark betoning av resultaten vid standardiserade prov kan få konsekvenser i termer av vad man internationellt refererar till som en *teaching to the test*-effekt (se exempelvis Au, 2011; Blazer, 2011; Yeh, 2005). Sverige kan måhända inte jämföras med exempelvis USA, som i detta avseende ofta skrivs fram som en ytterlighet, men tendenserna med den ökade betoningen av resultat och användningen av resultatmått på en konkurrensutsatt skolmarknad går inte att bortse ifrån. Harlen och Deakin Crick (2003) skriver i sin forskningsöversikt kring high-stake-testande att

> … the consequences of teaching to the test mean that students may not in reality have the skills or understanding which the test is designed to assess, since teachers are driven by the high stakes to teach students how to pass tests even when they do not have these skills and understandings (s. 203).

Enligt författarna visar flera studier att standardiserade tester har en tendens att flytta fokus från lärandemål till prestationsmål, vilket allmänt anses missgynna lusten att lära och bidra till ett ytligare lärande än om motivationen kommer inifrån och eleverna innehållsmässigt förstår vilka mål de strävar mot.

Teaching-to-the-test behöver per definition inte vara negativt, om testerna är utformade så att de fångar in sådant som anses ha hög validitet i förhållande till det breda innehållet i mål och kunskapskrav (jfr exempelvis Shepard, 2003). Men i internationella studier talar man ofta om begreppet *narrowing of the curriculum* som en negativ effekt av high-stake-testande. Sådana effekter kan sammanfattas i fyra olika kategorier som representerar olika sätt på vilka läroplanen smalnas av (Blazer, 2011):

- marginalisering av icke-testade ämnen (tiden minskar för ämnen där high-stake prov saknas, exempelvis bild, idrott och musik)
- marginalisering av icke-testade områden *inom* ämnen (lärare fokuserar på de delar av mål/kunskapskrav som förekommer på testerna och behandlar andra områden endast översiktligt eller inte alls)
- anpassning av undervisningsstil till test-format (lärares undervisning blir mer repetitiv kring isolerad information, och mer innovativa undervisningsstrategier tenderar att överges)
- omfattande testförberedelser (stora mängder tid går till att bekanta eleverna med format och möjligt innehåll i testfrågor, vilket resulterar i en avsevärd förlust av undervisningstid).

Svenska lärare har i utvärderingar hela tiden i hög grad ansett att de nationella proven – framför allt i svenska, matematik och engelska – är valida i förhållande till kunskapskraven, även om de inte mäter kunskapskraven i dess helhet (Skolverket 2004; 2007; 2014a; 2014b). Även i den enkät som ligger till grund för den här rapporten menar lärare i hög grad att proven mäter sådant som är viktigt att mäta i förhållande till kunskapskraven. Men förberedelser för proven kan ha andra konsekvenser, och det faktum *att* eleverna förbereds för proven på ett sätt som *kan* medföra negativa konsekvenser för elevers lärande i enlighet med punkterna ovan framkommer i enkäten. Detta återkommer jag till i resultat och diskussion.

Formativ användning av proven

En central fråga för den här rapporten är de nationella provens roll som grund för analys och formande av undervisning. Ofta uppfattas och förstås termen formativ bedömning som direkt kopplad till eleven – som feedback till eleven kring *vad* som kan utvecklas (jfr Hirsh & Lindberg, 2015). Men det är bara en del av definitionen, Cizek (2010) menar att flera kriterier ska uppfyllas om en bedömning ska kunna anses vara formativ. Först och främst handlar det om var i en tidscykel bedömningen kommer; formativa bedömningar görs *under tiden* som något pågår, eftersom dess syfte är att forma, hjälpa framåt och utveckla. För det andra handlar det om *vem eller vad* som ska formas, hjälpas framåt och utvecklas, och det är i det sammanhanget vi ofta ensidigt talar om att det är *eleven* som är den som ska formas och utvecklas. Att identifiera enskilda individers styrkor och utvecklingsmöjligheter är förvisso en viktig del av det formativa arbetet, men minst lika viktigt är att koppla samman elevens utvecklingsområden med formandet av undervisningen och dess sammanhang. Black och Wiliam (2009) definierar att en bedömning fungerar formativt:

> to the extent that evidence about student achievement is elicited, interpreted, and used by teachers, learners, or their peers, to make decisions about the next steps in instruction that are likely to be better, or better founded, than the decisions they would have taken in the absence of the evidence that was elicited (s. 9).

Om resultaten vid de nationella proven tolkas och används av lärare och rektorer som underlag för beslut om undervisning som är bättre eller mer välgrundade än sådana beslut annars skulle vara, så är användandet av bedömningsinformationen formativt. Sådana beslut kring formandet av undervisning kan fattas mot bakgrund av enskilda elevers resultat vid proven och gälla enskilda elever, men det kan också handla om beslut som fattas om man upptäcker mönster i klasser eller skolor. I det första fallet innebär det i så fall att använda bedömningsdata mer omedelbart för beslut om undervisningen för de elever som just gjort proven, medan det i andra fallet gäller beslut kring undervisning på längre sikt. I det senare fallet berör förändringar i undervisningen oftast inte de elever som just genomfört proven.

Att genomföra nationella prov några veckor innan eleverna försvinner från stadiet och de lärare som känner dem går naturligtvis inte ihop med formativ bedömning, om man inte har en välutvecklad överlämning vid stadieövergångarna. De formativa möjligheterna i nuvarande provsystem är i första hand att man kan upptäcka mönster eller brister som kan kopplas till

undervisningen eller skolans organisation oavsett elevgrupp. Ur de samlade resultaten kan man dra slutsatser på klassnivå (den enskilde lärarens nivå) och samlad skolnivå (lärarlagsnivå och rektorsnivå). Detta handlar om *kontinuerlig* kvalitetsförbättring av undervisningen som kan gynna kommande elever. Man ser då provresultaten som en följd av *vad* som möjliggörs för eleverna och *hur* det möjliggörs (jfr Crossouard, 2012; Elwood, 2006; Moss m.fl., 2008).

Uppnå likvärdig bedömning

Att bedömningen ska bli likvärdig är ett av de primära syftena med de nationella proven: ”Syftet med de nationella proven är i huvudsak att stödja en likvärdig och rättvis bedömning och betygssättning” skriver Skolverket (2015a) på sin webbplats. Genom att proven konkretiserar kursplaner kan de även bidra till likvärdighet i undervisningen, då uppgifterna är konstruerade för att tydliggöra vad undervisningen behöver bidra till att utveckla hos eleverna. Men det är värt att notera att likvärdighet ofta diskuteras utifrån bedömningsperspektivet, och i betydligt lägre grad i relation till elevers möjligheter att lära. Jag vill betona att man kan se på likvärdighet i både bedömning av elevprestationer och i möjligheten att lära, *opportunity to learn* (OTL).

OTL definierades ursprungligen som överlappningen mellan det undervisningsinnehåll eleverna fått sig till del och det innehåll de testas på. Men på senare år har definitionen av OTL utökats till att omfatta undervisningsförhållanden och *kvaliteten* på undervisningen. Dessa aspekter betraktas som avgörande för att elever ska ha möjlighet att möta kraven i exempelvis standardiserade tester. Poängen i ett OTL-perspektiv är att man inte kan tala om likvärdig bedömning av elevers kunskaper som avskild från undervisningen; likvärdiga möjligheter att lära är en förutsättning för likvärdig bedömning (Moss m.fl., 2008).

Bedömning och betygssättning startar inte med att elevernas prestationer ska bedömas, först ska lärarna tolka kursplanernas innehåll och omsätta det i praktisk undervisning (jfr Harlen, 2004; Thornberg och Jönsson, 2015). Sambedömning blir på det viset en process som inte bara innefattar bedömning av konkreta elevuppgifter, utan även arbete kring en gemensam syn på kursplanernas innehåll och hur man undervisar om det.

Undersökningens metod

Resultaten jag redovisar och diskuterar i den här rapporten bygger på en enkät som genomfördes våren 2014. En tanke med att göra datainsamlingen just på senvåren var att i stort sett alla delprov i olika ämnen då just var genomförda, och efterarbetet pågick eller var just avslutat. Datainsamlingen gjordes inom ramen för ett forskningsprojekt om hur lärare, rektorer och representanter för huvudmannanivå hanterar nationella prov och använder resultaten. Enkäten var stor och i den här rapporten redovisar jag av en del av resultaten från frågorna till lärare och rektorer som kommit fram i en första bearbetning.

Enkätutformning

För forskningsprojektet utformades tre enkäter för att belysa de nationella provens användning på olika nivåer i skolsystemet: en till lärare, en till rektorer och en till representanter för huvudmän. För den här rapporten har jag använt enkäterna till lärare och rektorer, och det dessa jag syftar på när enkäterna beskrivs.

Enkätfrågorna utformades å ena sidan mot bakgrund av de tidigare studier med relevans för projektets frågeställningar som i urval har beskrivits i bakgrundsdelen ovan, och å andra sidan för att ytterligare fördjupa och bredda kunskapen om svenska förhållanden. Enkäterna granskades av Statistiska centralbyrån och provbesvarades av sex lärare och två rektorer med erfarenhet av nationella prov från olika skolstadier. Efter det gjorde vi smärre revideringar. Båda enkäterna innehöll ett antal frågor som klargjorde bakgrundsfaktorer.

Lärarenkäten

Lärare ansvarar för att bedöma och betygssätta elevers kunskaper utifrån en samlad bild där resultaten av nationella prov är en del. De ska också använda resultaten för att anpassa sin undervisning och vägleda eleverna mot ökat lärande och högre måluppfyllelse.

Lärarenkäten var indelad i fem områden och innehöll totalt 76 frågor av Likertskaletyp och fyra öppna frågor.[2] Möjligheter fanns också att lägga till kommentarer efter varje område. Områdena var

- lärarnas upplevelser av de nationella provens roll och organisation på skol- och huvudmannanivå
- lärarnas personliga och kollegiala erfarenheter av de nationella provens funktion i kunskapsmätningen (i förhållande till andra sätt att mäta elevernas kunskaper)
- lärarnas personliga och kollegiala erfarenheter av de nationella provens funktion som stöd för planering och undervisning, bedömning och likvärdighet (i förhållande till andra sätt att uppnå sådana syften)
- lärarnas erfarenheter av hur deras elever påverkas av nationella prov

[2] En ”Likertskala” mäter attityder som respondenten har. Man kan använda sifferskalor eller genom negativa och positiva påståenden som fångar in hela spektret. Till exempel en fyragradig skala från ”instämmer helt” till ”instämmer inte alls”.

- lärarnas syn på nationella prov i relation till elevers individuella behov.

Rektorsenkäten

En betydande del av rektorsenkäten utformades för att möjliggöra jämförelser med lärarenkäten. Enkäten innehöll fyra områden med totalt 67 Likertskalefrågor och tre öppna frågor, samt möjlighet att lägga till kommentarer efter varje område. Områdena var
de nationella provens roll och organisation i kommunen (huvudmannens betydelse för rektorernas arbete med användningen av resultatet)
de nationella provens roll och organisation på skolan (rektorernas betydelse för lärarnas arbete med nationella prov, rektorernas upplevelser av hur lärarna hanterar nationella prov, rektorernas och lärarnas ansvar, skolans användning av resultaten)
rektorernas syn på de nationella provens funktion för att mäta kunskap, stödja planering och undervisning, stödja lärares arbete med bedömning och likvärdighet
rektorernas syn på nationella prov i relation till elevers individuella behov.

Urval och datainsamling

Enkätstudien är en totalundersökning i tio svenska kommuner från samma del av Sverige. Kommunerna, som representerar en variation beträffande storlek (se Tabell 1 nedan) och socioekonomiska förhållanden, valdes med utgångspunkt i tidigare etablerade kontakter i andra avseenden och för att man från huvudmannanivå i kommunerna uttryckte ett intresse av bidra till en dylik studie. I det större forskningsprojekt som hänvisats till ovan är enkätstudien i de tio kommunerna att betrakta som ett första steg som ska kompletteras med ytterligare kvantitativ såväl som kvalitativ data.

Tabell 1. Kommunernas storlek

KOMMUN	ANTAL INVÅNARE (siffror från 2014, avrundade till närmaste tusental)
Kommun 1	131 000
Kommun 2	30 000
Kommun 3	29 000
Kommun 4	27 000
Kommun 5	18 000
Kommun 6	17 000
Kommun 7	11 000
Kommun 8	11 000
Kommun 9	9 000
Kommun 10	7 000

I februari 2014 informerades representanter för huvudmän i de tio kommunerna om det huvudsakliga syftet med studien, och utifrån detta uttryckte de en vilja att vara med. Från huvudmännen fick vi listor över samtliga rektorsenheter, inklusive namn och e-postadresser till samtliga huvudansvariga rektorer. Jag kontaktade rektorerna via e-post i början av april 2014 och beskrev studiens syfte, och informerade om att jag in inom kort skulle skicka enkäter till dem och samtliga lärare som under 2014 var inblandade i förarbete, genomförande och efterarbete kring nationella prov i olika ämnen i årskurs 3, 6 och 9. Varje rektorsenhet utsåg en huvudansvarig kontaktperson som tog emot och distribuerade enkäter till lärare. Till

varje enskild enkät bifogades ett kuvert som respondenten skulle lägga sin enkät i innan hen eller lämnade tillbaka den till kontaktpersonen, som också hade i uppgift att samla ihop och skicka tillbaka svaren i en gemensam försändelse.

973 lärarenkäter och 100 rektorsenkäter skickades ut i början av maj 2014, med en uppmaning att skicka in svar senast den 26 maj. En påminnelse gick ut till rektorer och kontaktpersoner när en vecka återstod av ordinarie svarstid, och ytterligare en påminnelse skickades då ordinarie svarstid hade gått ut. Den 20 juni inkom de sista svaren, och därmed hade 721 lärare och 87 rektorer svarat. Antalet lärare från olika årskurser fördelades enligt följande:

Tabell 2: Antalet svarande lärare per årskurs

Åk 3	Åk 6	Åk 9	Flera årskurser
180	239	264	38

Svarsfrekvensen för lärare blev 74 procent och för rektorer 87 procent. Svarsfrekvensen får anses vara god, särskilt med tanke på att enkäterna besvarades under en ovanligt tung arbetsperiod (bland annat just på grund av nationella prov).

Databearbetning och analys

Då enkäten skickades ut i pappersform matades samtliga data in i SPSS manuellt.[3] Alla svar på öppna frågor har systematiskt sammanställt i dokument där varje svar är kodat utifrån kommun, och typ av respondent (i lärarnas fall kan stadium och ämne utläsas i svar på öppna frågor och i kommentarer). I denna rapport redovisar jag enkätfrågor som är relevanta för rapportens frågor och diskussion, och jag vill betona att enkäterna innehåller områden och frågor som inte alls behandlas här. Resultaten redovisas företrädelsevis i termer av deskriptiv statistik i figurer, och i viss mån kompletteras detta med svar från enkäternas öppna frågor.

Tabell 3 och 4 nedan visar vilka öppna frågor och möjligheter att göra tillägg som fanns i enkäterna, samt hur många svar de har genererat. I lärarenkäten rör det sig om totalt 2 633 svar och i rektorsenkäten om 174 svar. Någon djupare analys av dessa ryms inte i denna rapport, men svar som är typiska får ibland illustrera vissa av figurerna som visar det kvantitativa utfallet.

[3] SPSS är ett program för statistiska analyser.

Tabell 3. Svar i lärarenkätens öppna frågor och tillägg

Område	**Öppna frågor (antal svar)**	**Övrigt att tillägga antal tillägg**
1. Organisation och ansvar	Vad (om något) kring nationella prov anser du vara mest problematiskt i relation till din arbetsbörda och dina möjligheter att göra ett gott lärarjobb i övrigt? Hur är det problematiskt? (507)	Ingen plats för övriga kommentarer
	Ge exempel på hur ni på din skola har löst eventuell problematik kring nationella prov på ett (enligt dig) framgångsrikt sätt! (538)	
2. Nationella prov som kunskapskontroll	Ingen öppen fråga	184
3. Nationella prov som stöd för undervisning, bedömning och likvärdighet	Hur påverkas undervisningen i ditt ämne (positivt och/eller negativt) av att du vet att dina elever ska ha nationella prov i ämnet? (547)	168
	Elevers *resultat* på nationella prov kan också leda till förändringar i undervisningen. Ge exempel på förändringar du har gjort i din undervisning utifrån elevers resultat på nationella prov! (439)	
4. Elever och nationella prov	Ingen öppen fråga	70
5. Individuella behov	Ingen öppen fråga	180

Tabell 4. Svar i rektorsenkätens öppna frågor och tillägg

Område	**Öppna frågor (antal svar)**	**Övrigt att tillägga antal tillägg**
1. Nationella provens roll och organisation i kommunen	Ingen öppen fråga	11
2. Nationella provens roll på skolan	Vad (om något) kring nationella prov anser du vara mest problematiskt i relation till lärarnas arbetsbörda och deras möjligheter att göra ett gott jobb i övrigt? (65)	14
	Ge exempel på hur ni på din skola har löst eventuell problematik kring nationella prov på ett (enligt dig) framgångsrikt sätt! (64)	
3. Nationella prov som kunskapskontroll och stöd för undervisning, bedömning och likvärdighet	Ingen öppen fråga	20
4. Elevers individuella behov	Ingen öppen fråga	17

Resultat

Diagrammen som visar resultat ur lärarenkäten är stapeldiagram, där de olika årskurserna 3, 6 och 9 representeras av varsin grupp av staplar. En fjärde grupp finns med i samtliga diagram som visar lärarnas svar utan att det hänvisas till den i texten. Denna grupp rör lärare som genomfört nationella prov i flera årskurser. I den gruppen ingår endast 38 av de 721 lärare som besvarade enkäten. Rektorernas svar åskådliggörs med hjälp av cirkeldiagram.

I anslutning till att deskriptiv statistik visas med hjälp av figurer förekommer viss resonerande och problematiserande diskussion kring möjliga orsaker till att resultatet ser ut som det gör. Den huvudsakliga diskussionen följer dock i en separat diskussionsdel i slutet av rapporten.

Nationella prov som stöd för att forma undervisningen

I bakgrundskapitlet konstaterade jag att ett syfte med de nationella proven är att de ska konkretisera grundskolans kursplaner. Genom provens utformning och bedömnings-anvisningarnas resonemang och exempel antas alltså proven konkret visa hur det som står i kursplanernas olika delar kan prövas och bedömas. Proven anses på detta vis vara förebildliga. I logiken om förebildlighet ligger också att det som prövas och bedöms föregås av undervisning som förbereder eleverna på det som prövas och bedöms. På detta vis kan de nationella proven betraktas även som stöd för att forma undervisningen, vilket i sin tur skulle kunna bidra till ökad måluppfyllelse. Skolverket (2015a) betonar också att de nationella proven med fördel kan användas formativt, då provresultaten enligt Skolverket ger god information om vilka kunskaper som utgör styrkor respektive vilka kunskaper som eleven genom undervisning behöver utveckla mer. Man menar vidare att proven ger en bild av hur undervisningen har fungerat, vilket i sin tur kan ge uppslag till hur den kan utvecklas.

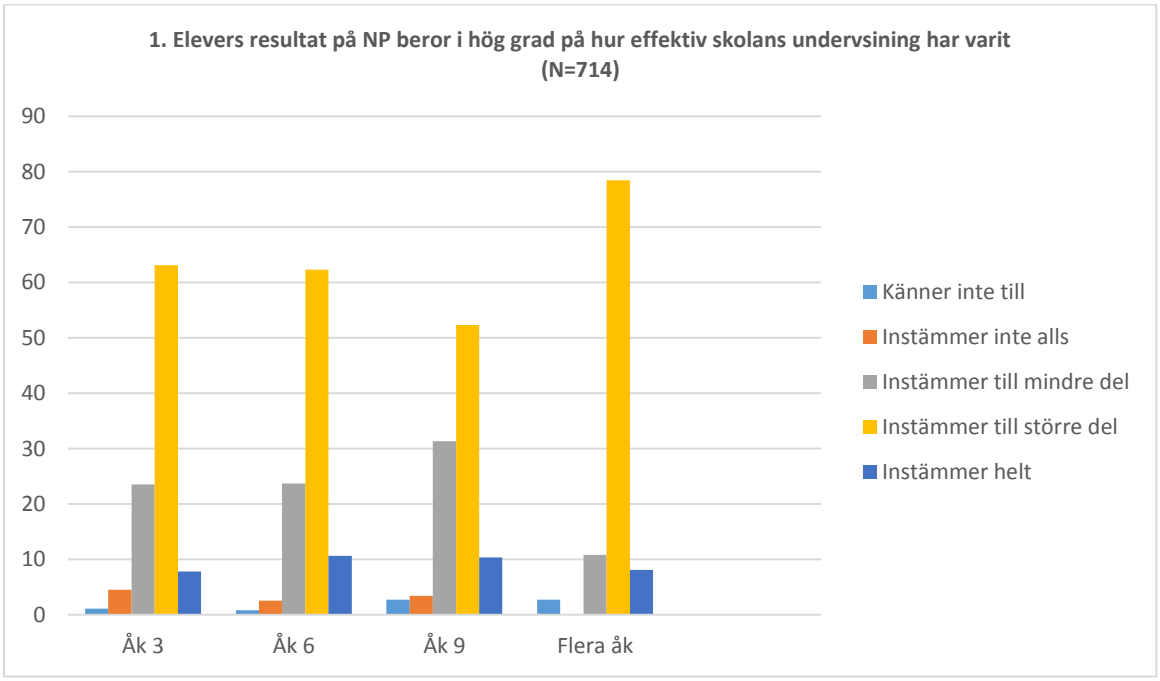
Två av de övergripande forskningsfrågorna i denna rapport gäller provens formativa funktioner och påverkan på undervisningen, och dessa områden utgör den första delen av rapportens resultatredovisning:

- Hur uppfattar lärare och rektorer nationella prov i årskurs 3, 6 och 9 och hur använder de proven för att forma undervisningen för individer, klasser och skolor?
- Vilken roll uppfattar lärare och rektorer att nationella prov spelar för att synliggöra elevers individuella behov, och hur bidrar detta till att forma undervisningen?

Jag definierade tidigare *bedömningars formativa funktion* utifrån Black och Wiliam (2009), och konstaterade att i de fall lärare och rektorer använder resultat på nationella prov för att fatta mer välgrundade beslut om undervisningen, så är användandet av bedömningsinformationen formativt. Besluten kan gälla enskilda elever, klasser eller skolor. Ett grundantagande i det formativa resonemanget är att undervisningen och dess sammanhang spelar roll för elevens lärande: om den inte gjorde det skulle man alls inte tala om att använda bedömningsinformation för att informera undervisning. En förutsättning för formativt arbete är därför att man som lärare menar att undervisningen faktiskt spelar roll för elevers lärande och därmed deras skolresultat (jfr tidigare resonemang kring OTL). Provresultat skulle

naturligtvis också kunna bero på andra faktorer, och vi vet bland annat att en avgörande faktor för elevers skolprestationer är deras socioekonomiska förhållanden, då högpresterande elever i högre utsträckning kommer från hem med högre socioekonomi än medel- och lågpresterande elever (se exempelvis OECD, 2014; Skolinspektionen, 2010; Skolverket, 2012). Medfödda förmågor eller naturlig fallenhet för ett ämne skulle också kunna tänkas påverka resultaten vid nationella prov, även om Skolverket i en rapport från 2012 betonar att motivation, uthållighet och positiv självbild är viktigare för skolresultaten än medfödd begåvning. Den forskning som refereras i rapporten sätter i hög grad fokus på undervisningens betydelse för elevers prestationer, och man talar om *begåvad undervisning* snarare än *begåvade barn*, och om att *skapa* begåvning snarare än att *upptäcka* den (exempelvis Balchin, Hymer & Matthews, 2009).

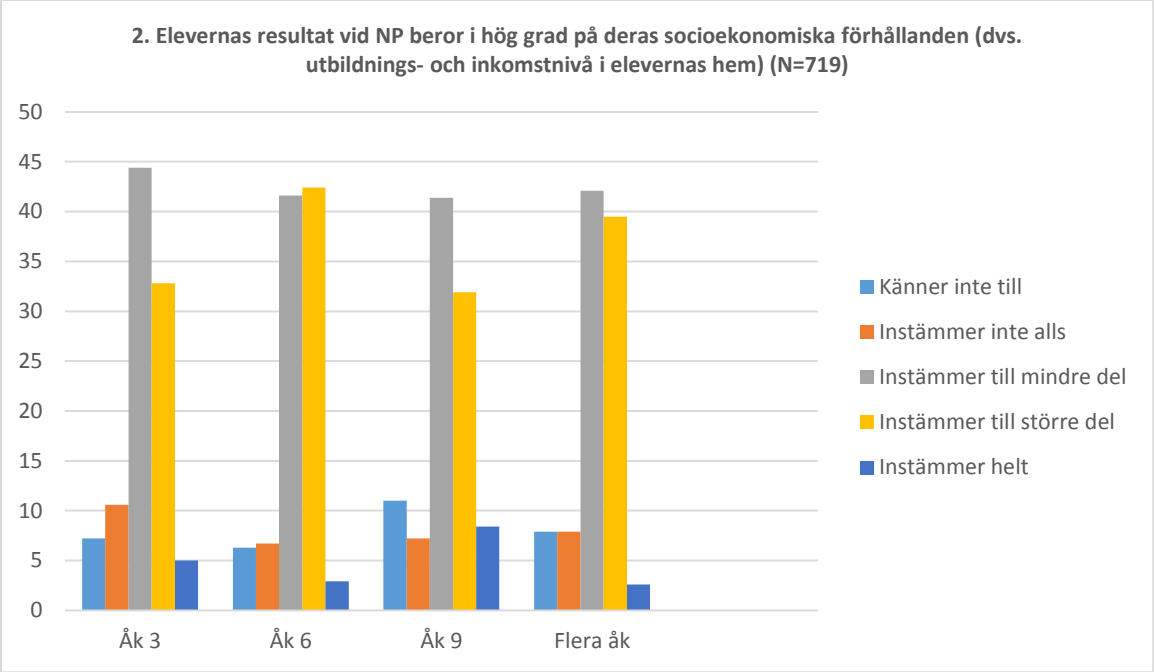
I de enkäterna har vi frågat lärare och rektorer om i vilken utsträckning de menar att undervisning, socioekonomiska förhållanden och naturlig fallenhet bidrar till elevers resultat vid nationella prov. För undervisning ser bilden ut så här:



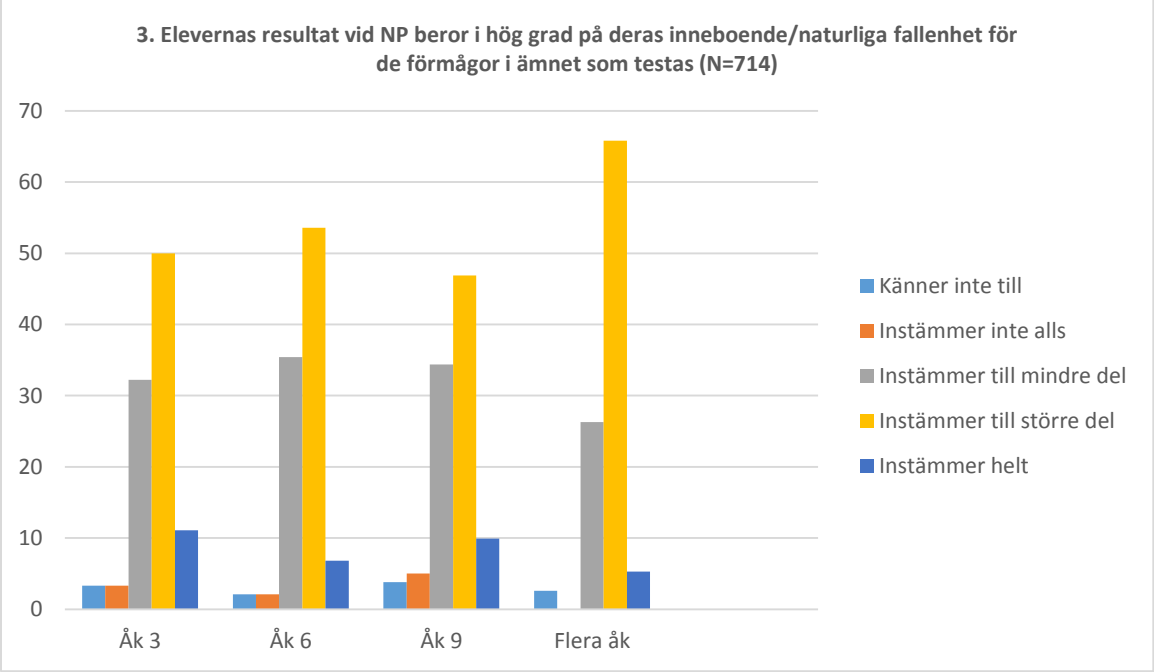
Figur 1. Elevers resultat på nationella prov beror i hög grad på hur effektiv skolans undervisning har varit.

Resultaten visar att 71 procent av lärarna i årskurs 3, 73 procent av lärarna i årskurs 6 och 63 procent av lärarna i årskurs 9 instämmer till större del eller helt i att elevernas resultat beror på effektiviteten i skolans undervisning. Siffrorna är tämligen höga, men visar samtidigt att totalt cirka 30 procent av lärarna menar att elevers resultat vid nationella prov i mindre grad eller inte alls beror på hur effektiv undervisningen är. Rektorernas uppfattning stämmer väl överens med lärarnas, då 76 procent (n = 87) av dem anser att resultaten på nationella prov är avhängiga effektiviteten i undervisningen, medan 24 procent menar att undervisningseffektivitet spelar mindre roll för resultaten.

För sambandet mellan provresultat och socioekonomiska förhållanden samt inneboende förmåga ser resultatet ut så här:



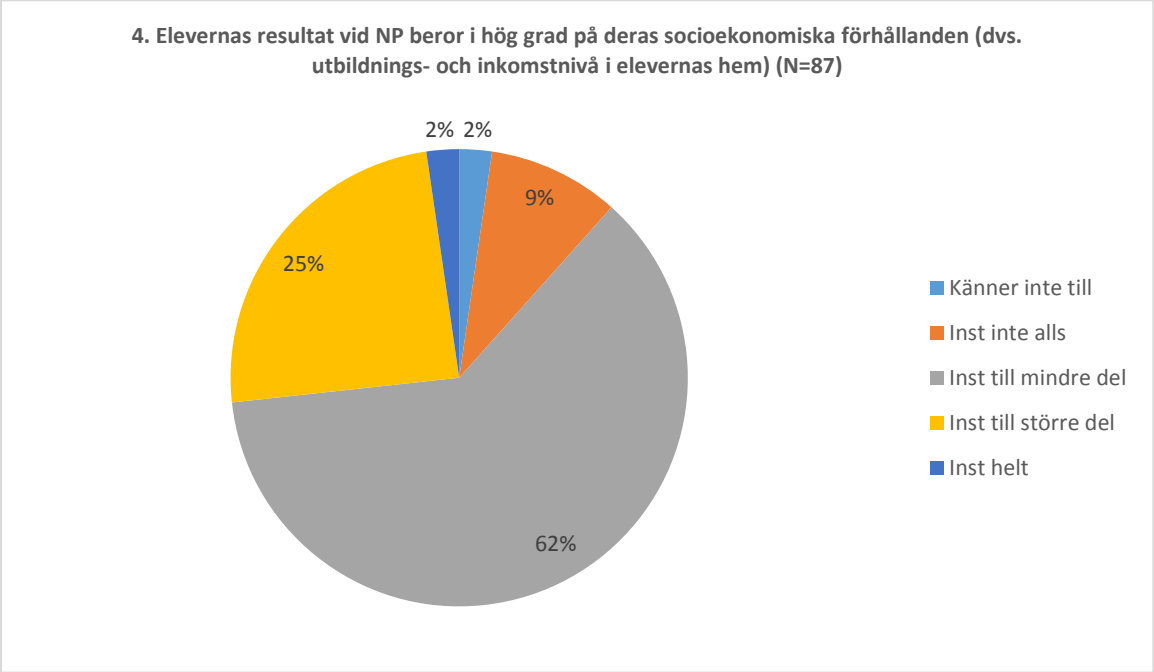
Figur 2: Elevernas resultat vid nationella prov beror i hög grad på deras socioekonomiska förhållanden (dvs utbildnings- och inkomstnivå i elevernas hem).



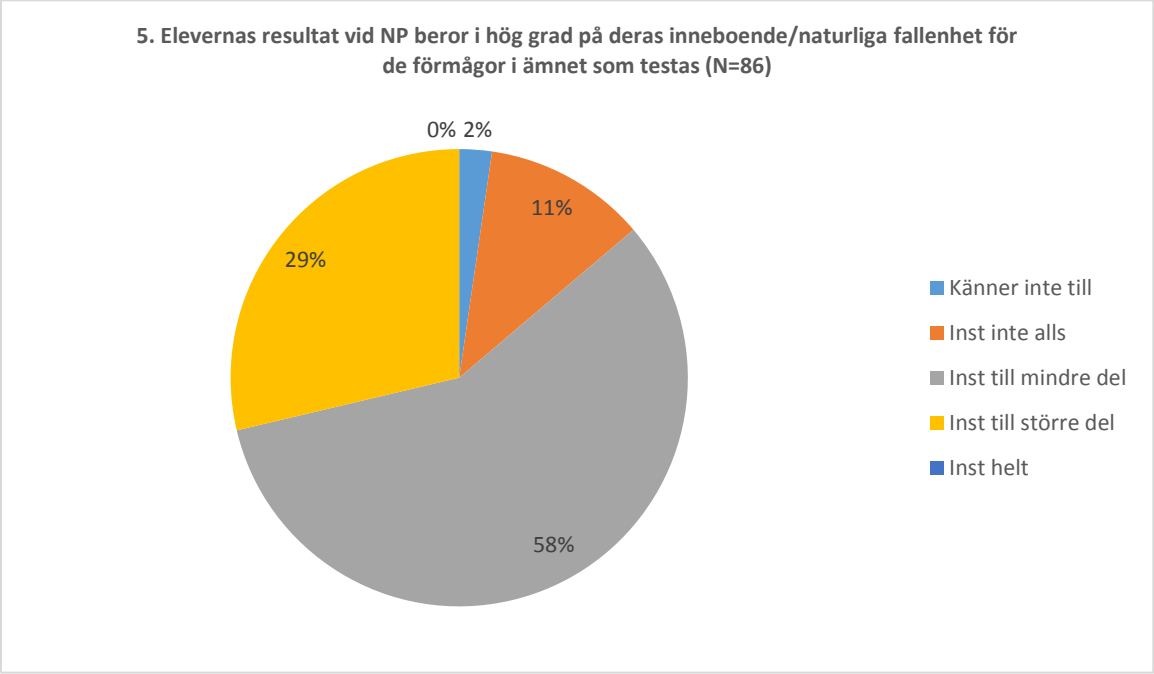
Figur 3: Elevernas resultat vid nationella prov beror i hög grad på deras inneboende/naturliga fallenhet för de förmågor i ämnet som testas.

I fråga 2 instämmer 38 procent av lärarna i årskurs 3, 45 procent av lärarna i årskurs 6 och 40 procent av lärarna i årskurs 9 till större del eller helt i att resultaten vid nationella prov i hög grad beror på elevers socioekonomiska förhållanden. I ännu högre grad menar man att

resultaten beror på elevernas naturliga fallenhet för ämnet: 61 procent av lärarna i årskurs 3, 60 procent av lärarna i årskurs 6 och 57 procent av lärarna i årskurs 9 ser resultaten av nationella prov som i hög grad beroende av naturlig fallenhet. I båda dessa frågor kan en intressant skillnad mellan lärare och rektorer noteras, då rektorerna i betydligt lägre grad menar att socioekonomiska förhållanden och naturlig fallenhet påverkar resultaten vid nationella prov:



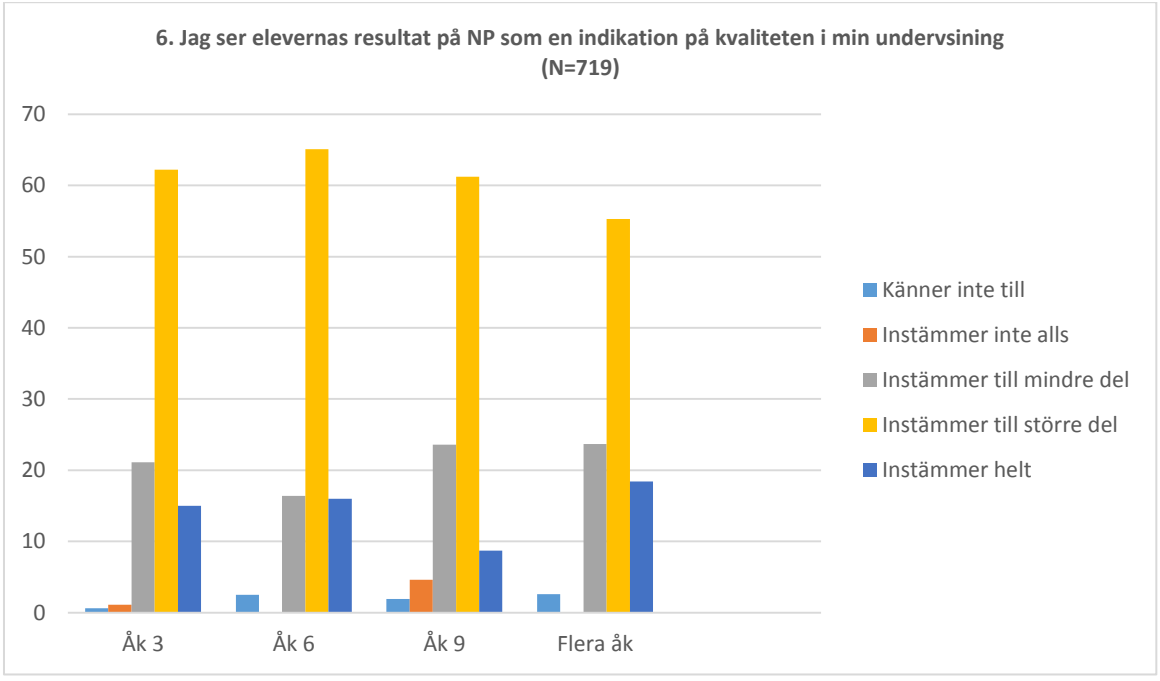
Figur 4: Elevernas resultat vid nationella prov beror i hög grad på deras socioekonomiska förhållanden (dvs utbildnings- och inkomstnivå i elevernas hem. Rektorers svar.



Figur 5: Elevernas resultat vid nationella prov beror i hög grad på deras fallenhet för de förmågor i ämnet som testas. Rektorers svar.

En knapp tredjedel av rektorerna, 27 procent i fråga 4 respektive 29 procent i fråga 5, menar i högre grad eller helt att provresultaten beror på dessa faktorer.

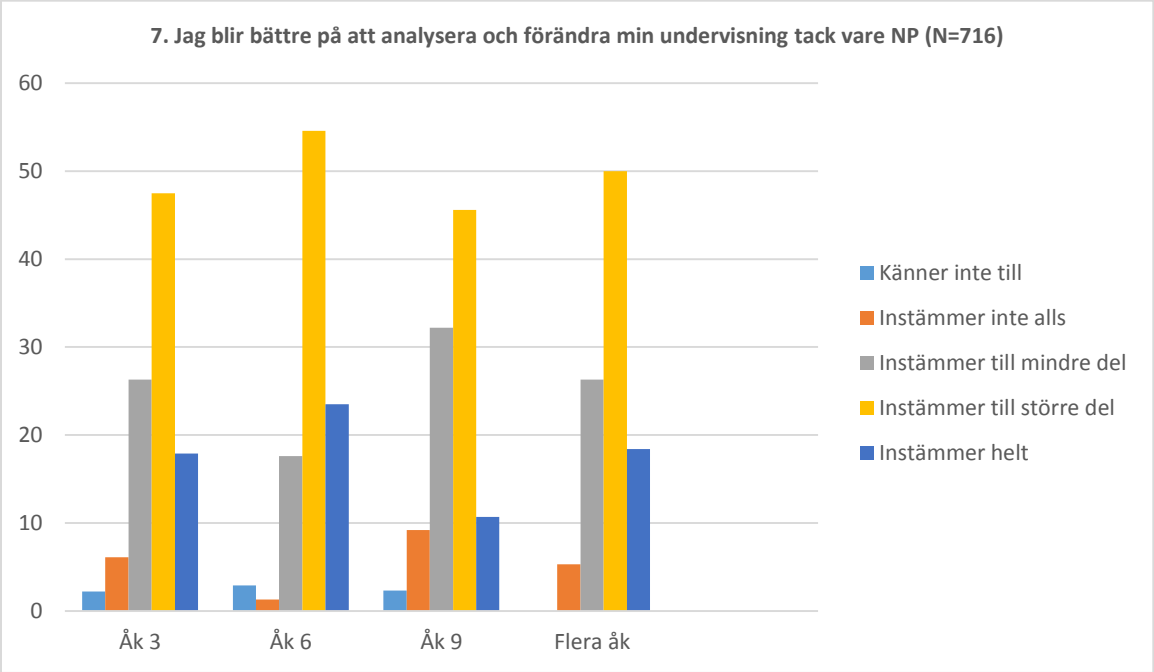
Hur kan det komma sig att så stor andel som 30 procent av lärarna och 24 procent av rektorerna menar att effektiviteten i undervisningen inte har så stor betydelse? Jag återkommer till frågan i diskussionen, men vi kan här ändå konstatera att en tämligen stor andel av lärarna och rektorerna menar att undervisningseffektivitet är viktig för elevernas resultat vid nationella prov. Att detta är fallet för lärare bekräftas också i fråga 6, som skiljer sig lite från fråga 1 genom att den handlar mer specifikt om betydelsen av lärarnas *egen* undervisning. Där instämmer 78 procent av lärarna i årskurs 3, 81 procent av lärarna i årskurs 6 och 70 procent av lärarna i årskurs 9 i hög grad eller helt. Procenttalen blir alltså något högre i fråga 6, men även här ska noteras att det är totalt 23 procent av lärarna som menar att de i mindre utsträckning eller inte alls ser provresultaten som ett tecken på kvaliteten i den egna undervisningen.



Figur 6: Jag ser elevernas resultat på nationella prov som en indikation på kvaliteten i min undervisning.

Vi kan konstatera att en större andel lärare och rektorer menar att det finns ett samband mellan undervisningen och resultatet vid nationella prov, och att undervisningskvaliteten dessutom spelar större roll för elevernas resultat än de två övriga faktorer de har tillfrågats om. Den uppfattning om elevers skolprestationer och resultat som är en förutsättning för formativ användning av provresultat tycks därmed finnas hos en majoritet. Det innebär att ett sämre resultat vid nationella prov borde kunna ligga till grund för analys och förändring av undervisningen.

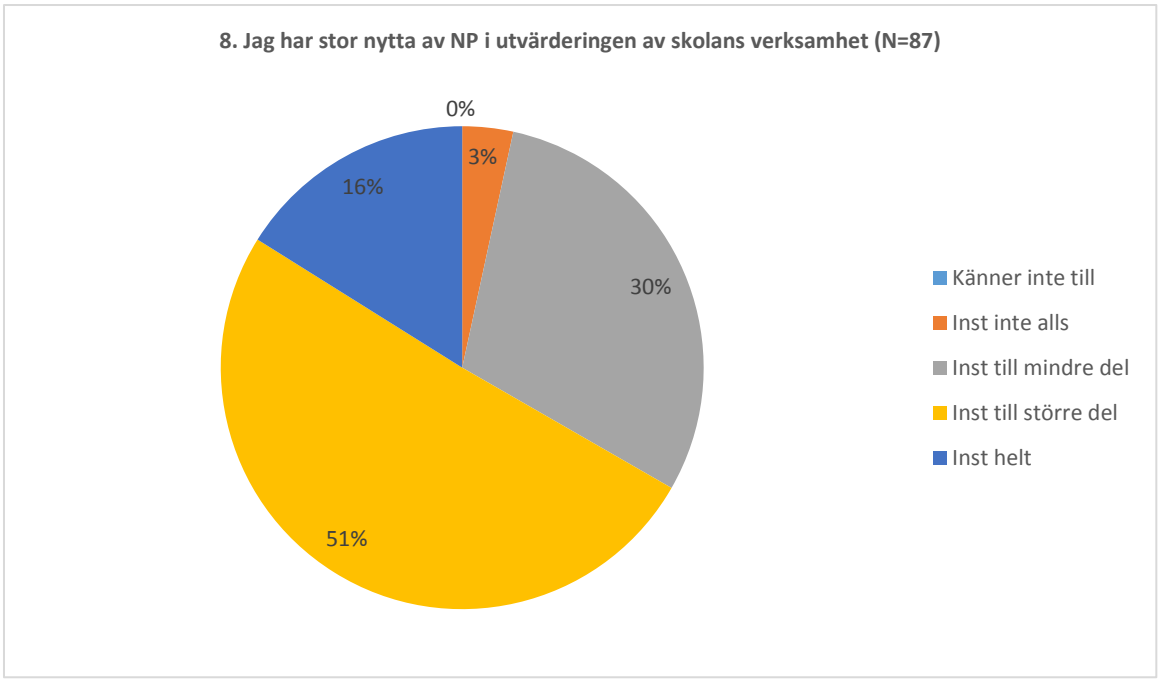
Då kontinuerligt formativt arbete betonas av Skolverket generellt (Skolverket, 2011a; 2011b) blir det intressant att fråga om lärarna upplever att just nationella prov leder till att de blir bättre på att analysera och förändra sin undervisning. Svaret på den frågan visar på skillnader mellan lärarna på olika stadier: 65 procent av lärarna i årskurs 3, 79 procent av lärarna i årskurs 6 och 56 procent av lärarna i årskurs 9 instämmer i hög grad eller helt i att de blir bättre på att analysera och förändra sin undervisning tack vare nationella prov:



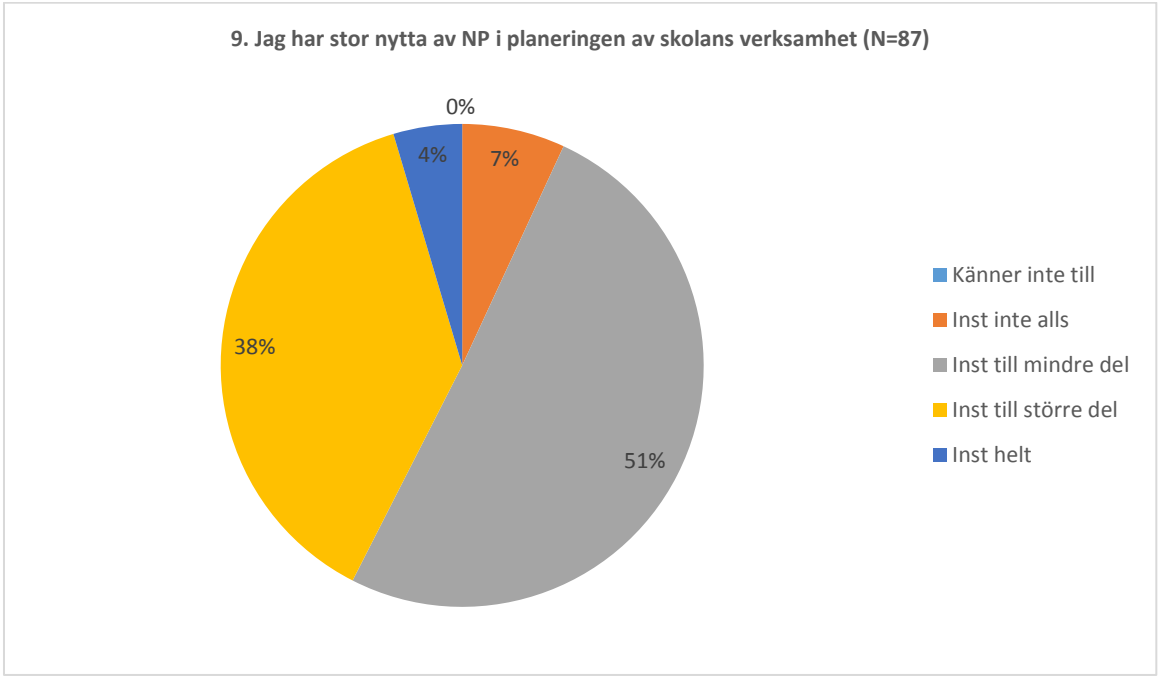
Figur 7. Jag blir bättre på att analysera och förändra min undervisning tack vare nationella prov.

Det är värt att notera att det i denna fråga blir en klart lägre siffra för lärare i årskurs 9. Intressant är också att siffran för rektorer är 54 procent (n = 87), vilket skulle kunna tyda på att lärarna på en generell nivå i högre grad än rektorerna menar att nationella prov är ett verktyg för analys och förändring av undervisningen. Detta skulle, i sin tur, kunna uppfattas som att lärarna sätter större värde på provens formativa möjligheter, medan rektorer i högre utsträckning ser till de summativa syftena med proven.

Ett sätt att få veta mer om rektorers uppfattningar av proven är att relatera användandet av provresultat till utvärdering och planering av skolans verksamhet. Bilden som framträder är intressant och ger tydliga indikationer på att rektorerna uppfattar nationella prov som verktyg för utvärdering i betydligt högre grad än som verktyg för planering av verksamheten:



Figur 8. Jag har stor nytta av nationella prov i utvärderingen av skolans verksamhet.

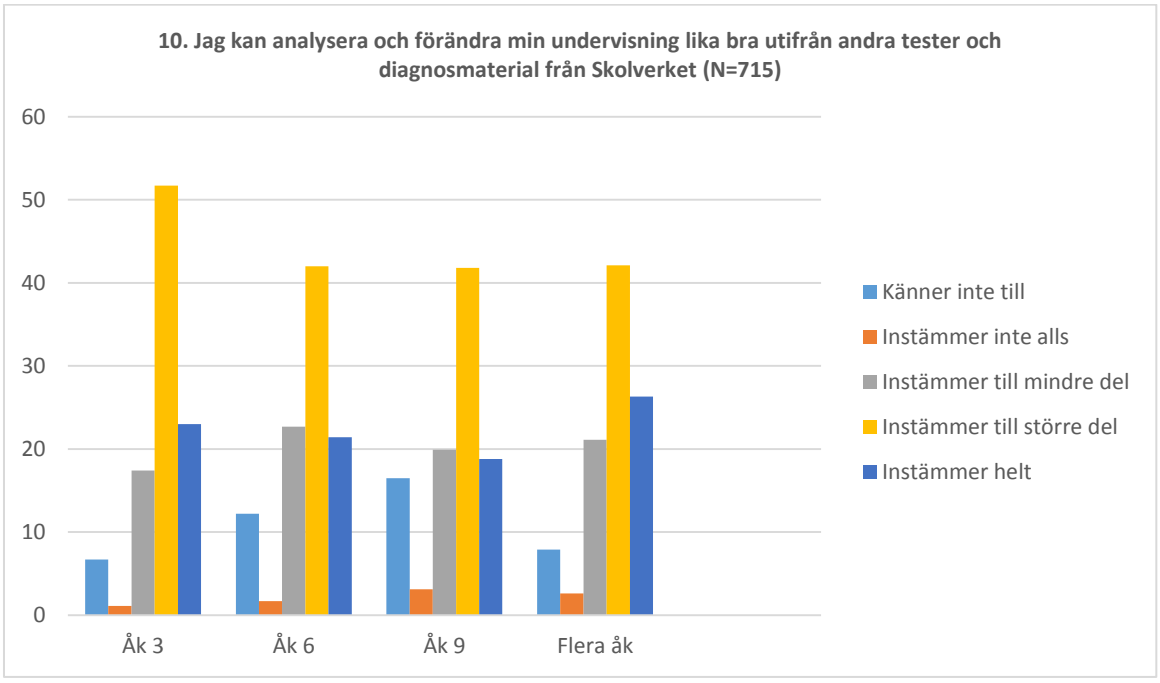


Figur 9. Jag har stor nytta av nationella prov i planeringen av skolans verksamhet.

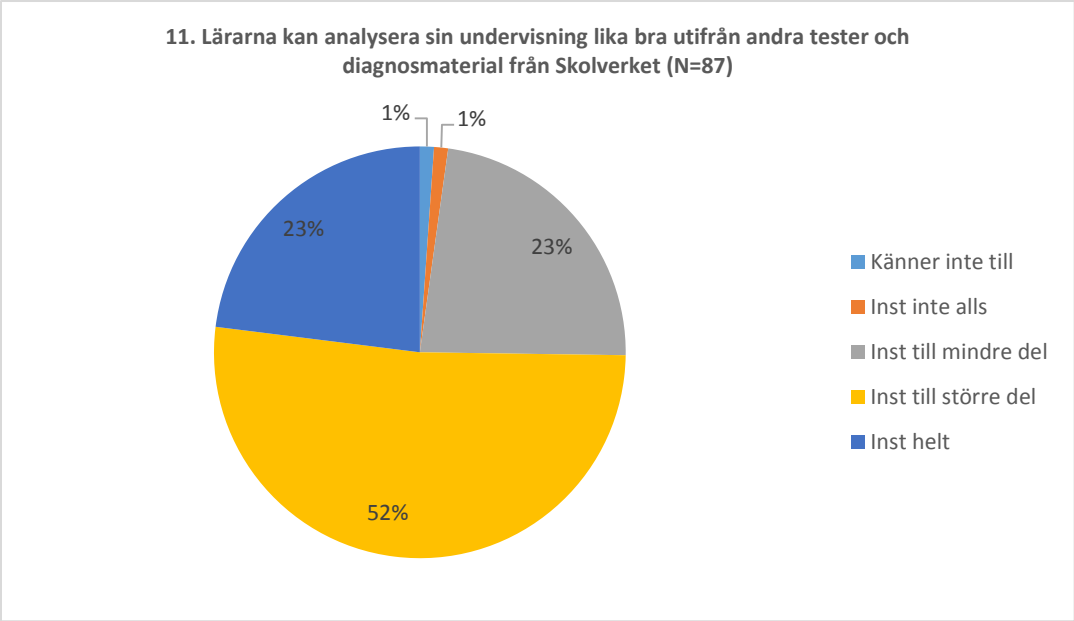
67 procent av rektorerna instämmer i högre grad eller helt i att de har stor nytta av nationella proven i utvärderingen av skolans verksamhet, medan en påtagligt mindre andel, 42 procent, menar att de har nytta av nationella proven i planeringen av verksamheten. Det visar att rektorer mest ser proven som den summativa avstämning som de enligt Skolverket i första hand är. Det som kan framstå som märkligt är att kopplingen mellan utvärdering och fortsatt planering av verksamheten inte helt tycks hänga ihop. Skolors systematiska kvalitetsarbete beskrivs ofta med hjälp av cykliska figurer (jfr exempelvis Skolverket, 2015b; Timperley,

2013) där resultat och nuläge förutsätts bilda utgångspunkt för analys och fortsatt arbete. Den formativa processen beskrivs dessutom alltid som cyklisk: elevernas prestationer ger information, som när den tolkas och analyseras leder till handling som i sin tur så småningom ger ny information (jfr Harlen, 2012; Wiliam 2011). I denna enkät är det alltså 67 procent av rektorerna som menar att nationella proven är viktiga för utvärdering, samtidigt som fler än hälften av dem hävdar att provresultaten i liten utsträckning eller inte alls ligger till grund för planering av samma verksamhet.

Eftersom en stor andel av lärarna menar att nationella prov kan ligga till grund för analys av undervisningen blir en intressant följdfråga ifall proven ger bättre grund för analys än andra typer av prov. Både lärare och rektorer fick frågan om andra tester och diagnosmaterial från Skolverket kan fylla samma funktion som nationella prov, liksom om egna prov och uppgifter kan göra det:

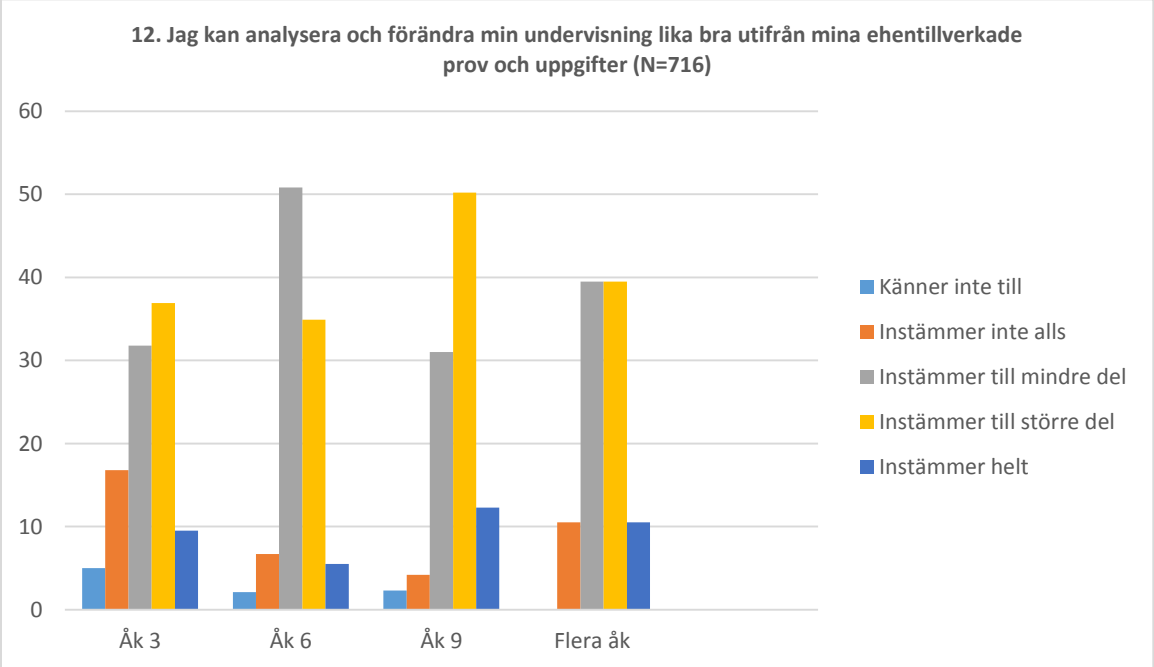


Figur 10. Jag kan analysera och förändra min undervisning lika bra utifrån andra tester och diagnosmaterial från Skolverket.

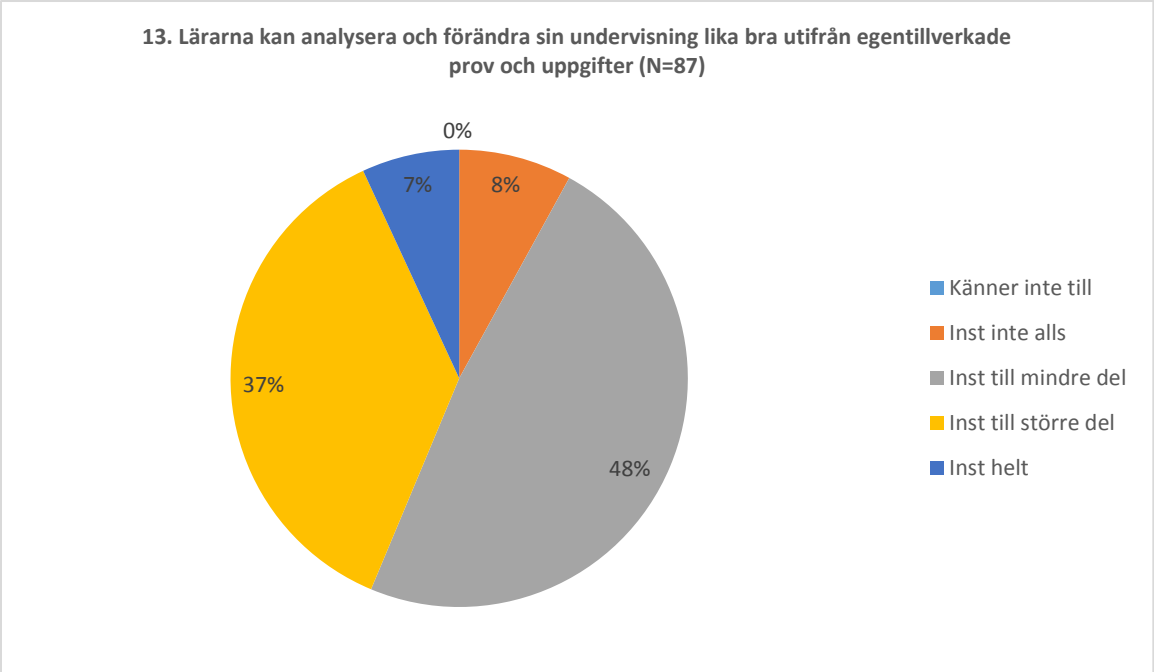


Figur 11: Lärarna kan analysera sin undervisning lika bra utifrån andra tester och diagnosmaterial från Skolverket.

Resultaten visar att 75 procent av lärarna i årskurs 3, 63 procent av lärarna i årskurs 6, 61 procent av lärarna i årskurs 9 och 75 procent av rektorerna instämmer till större del eller helt i att man kan analysera undervisningen lika bra utifrån annat testmaterial från Skolverket. Att de instämmer i så pass hög grad kan tolkas som att man anser att Skolverkets material kan fungera som grund för undervisningsanalys. Beträffande lärarnas egna prov och uppgifter, så svarar 46 procent av lärarna i årskurs 3, 40 procent av lärarna i årskurs 6, 63 procent av lärarna i årskurs 9 och 44 procent av rektorerna att de i hög utsträckning eller helt instämmer i att dessa kan utgöra lika god grund för analys av undervisning som nationella prov:



Figur 12. Jag kan analysera och förändra min undervisning lika bra utifrån mina egentillverkade prov och uppgifter.



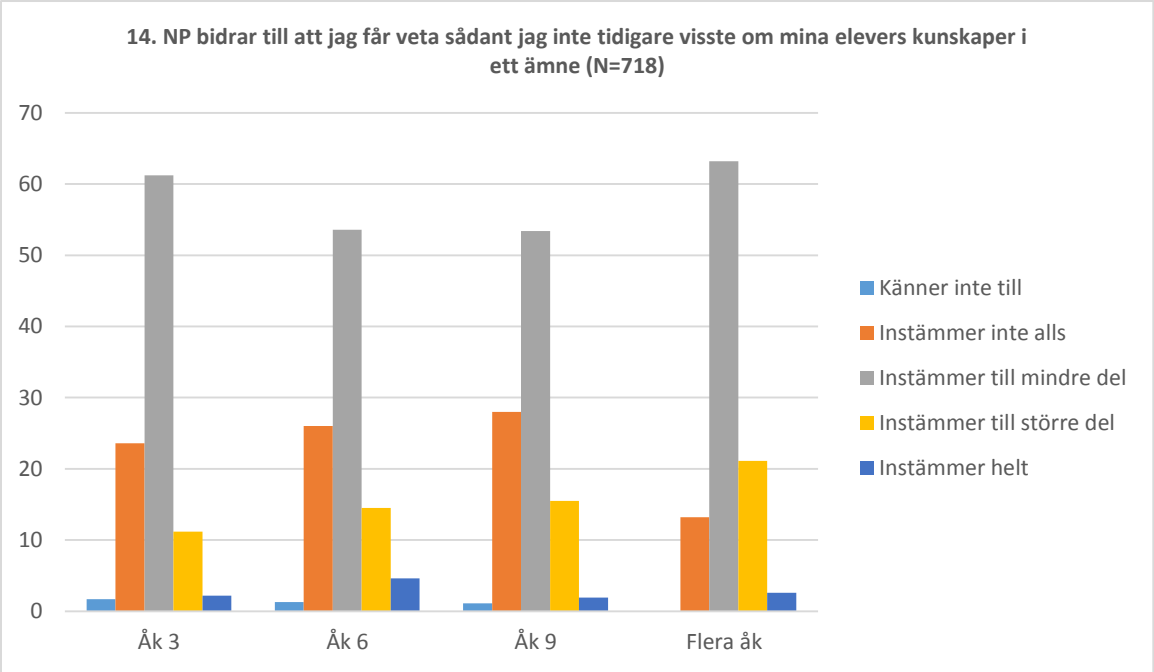
Figur 13. Lärarna kan analysera och förändra sin undervisning lika bra utifrån egentillverkade prov och uppgifter.

Lärarna i årskurs 9 har alltså lika stor tilltro till de egna proven som till Skolverkets diagnoser, och nästan lika stor tilltro till egentillverkade prov som till nationella prov. Dessutom har lärarna i årskurs 9 mycket större tilltro till sina egentillverkade prov än övriga lärargrupper, även om knappt hälften av övriga grupper också instämmer i påståendet.

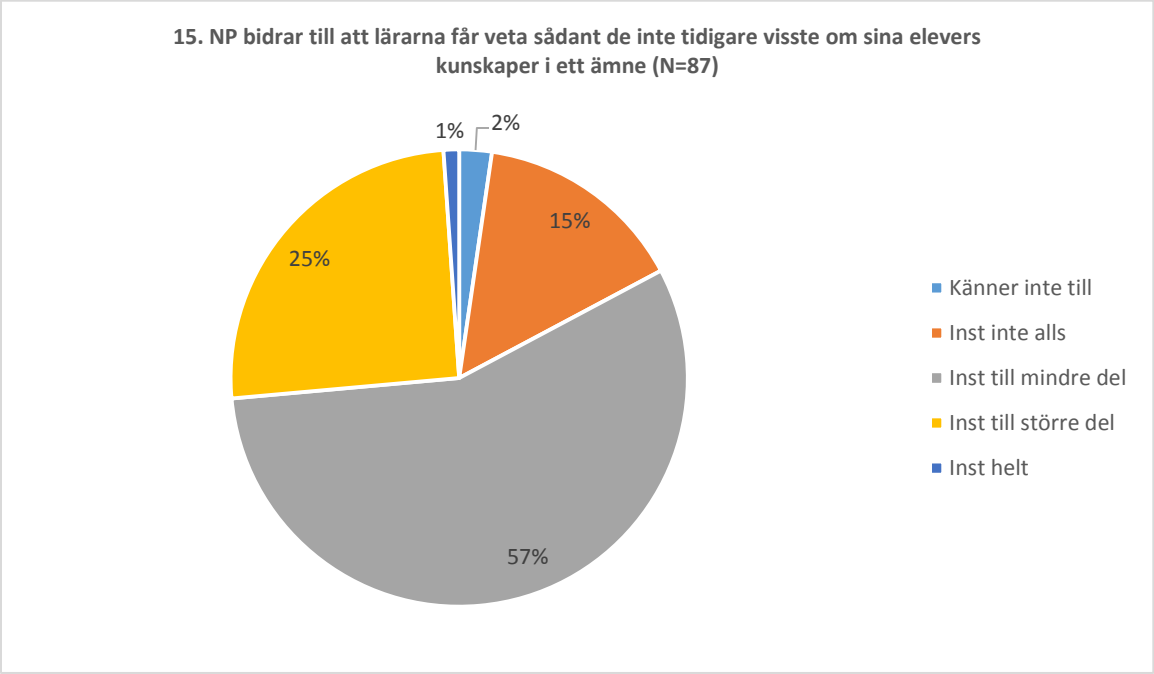
Sammanfattningsvis anser totalt 67 procent av de tillfrågade lärarna att de blir bättre på att analysera sin undervisning tack vare de nationella proven, men också att i princip lika stor andel (66 procent av alla lärare) menar att Skolverkets diagnosmaterial kan fylla denna funktion lika bra. Bland lärarna totalt finns en något lägre tilltro (50 procent av alla lärare) till att basera undervisningsanalys på de egentillverkade proven.

Provresultatens formativa användning på individnivå

Som tidigare nämnts kan provresultat användas formativ både på längre och kortare sikt. I det kortsiktiga perspektivet kan man fundera över den roll provresultaten spelar för förändrad undervisning för de elever som genomfört proven. Den övergripande frågan här är om lärare och rektorer anser att nationella proven synliggör elevers individuella behov, och om detta leder till anpassning av undervisningen. Första frågan gäller om lärare och rektorer menar att nationella proven över huvud taget bidrar med ny kunskap kring elevernas lärande och kunskaper:

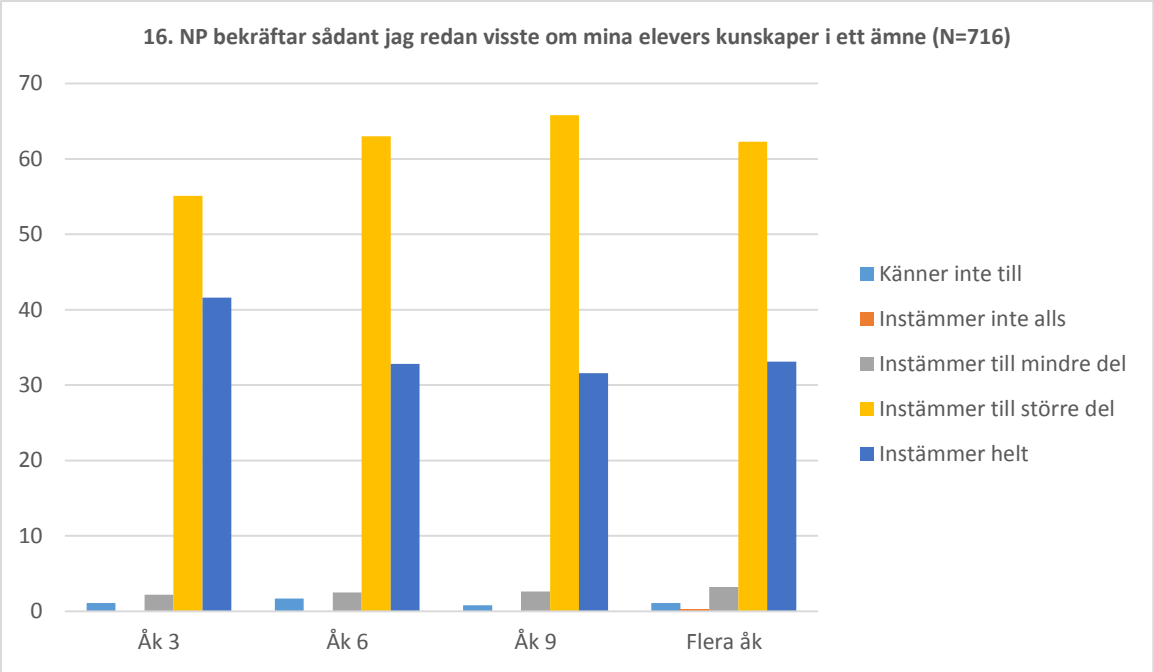


Figur 14. Nationella prov bidrar till att jag får veta sådant jag inte tidigare visste om mina elevers kunskaper i ett ämne.

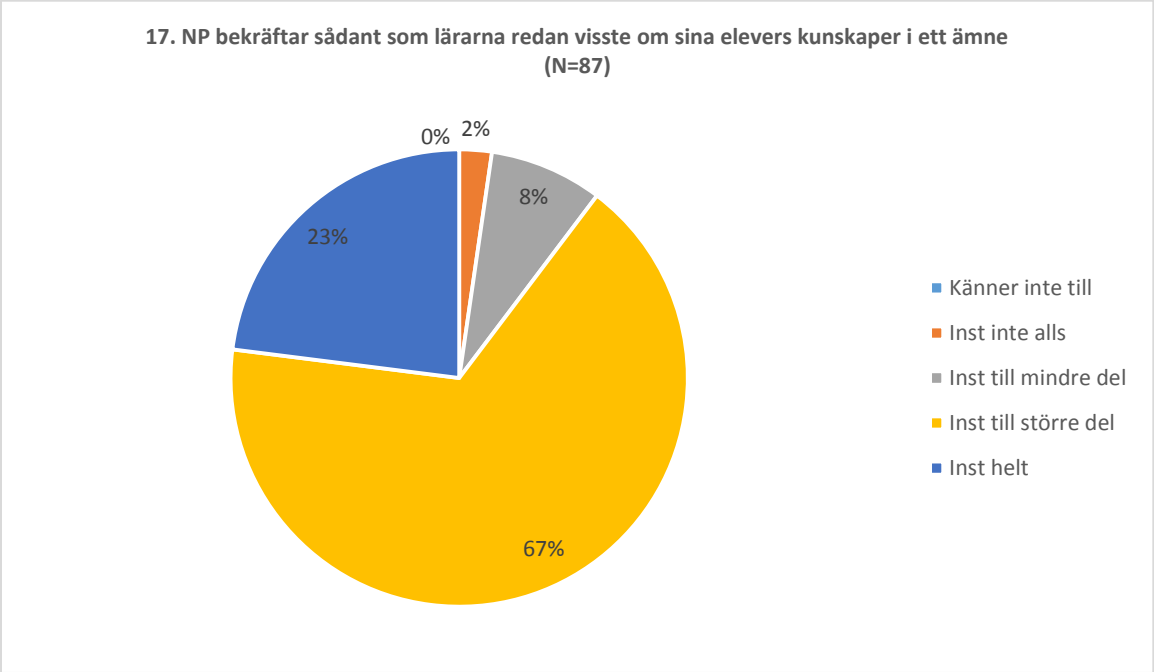


Figur 15. Nationella prov bidrar till att lärarna får veta sådant de inte visste om sina elevers kunskaper i ett ämne.

Figurerna visar att lärarna i årskurs 6 är de som i högst utsträckning menar att proven bidrar till att de får veta sådant de inte tidigare visste om sina elevers kunskaper i ett ämne, 19 procent av dessa instämmer i större grad eller helt. Siffran är något lägre bland såväl lärare i årskurs 3, 13 procent, som lärare i årskurs 9, 17 procent. Bland rektorer är motsvarande siffra 26 procent. Nationella prov tycks i första hand bekräfta sådant man redan visste om elevernas kunskaper i olika ämnen:

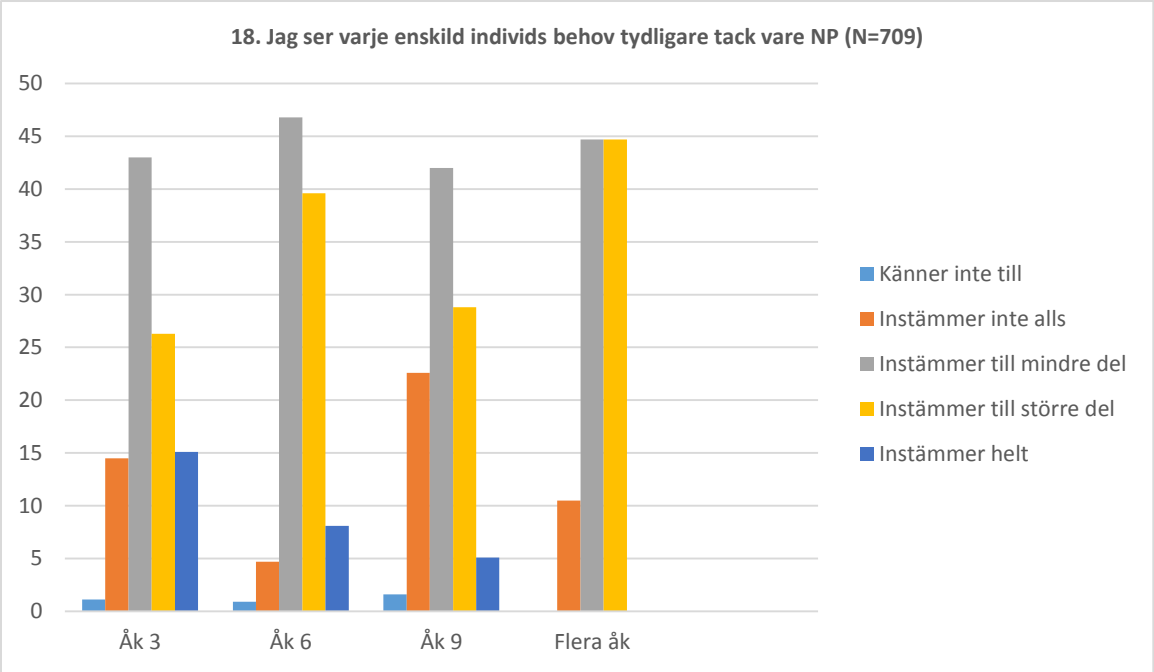


Figur 16. Nationella prov bekräftar sådant jag redan visste om mina elevers kunskaper i ett ämne.



Figur 17. Nationella prov bekräftar sådant som lärarna redan visste om sina elevers kunskaper i ett ämne.

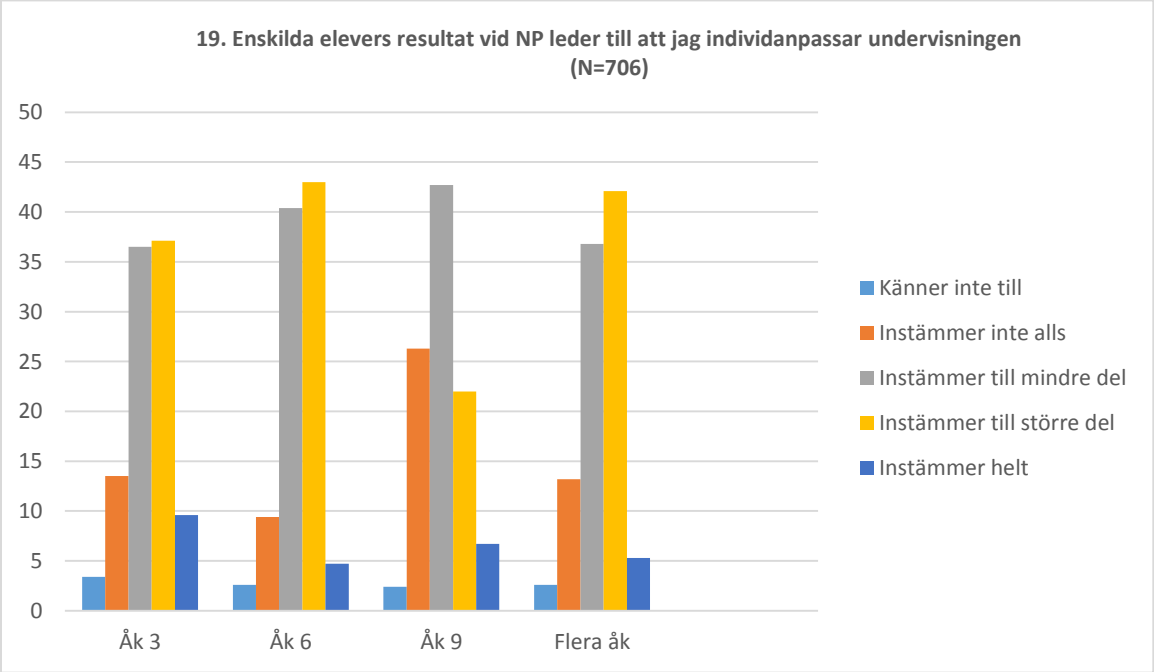
Vi kan således konstatera att nationella prov anses bekräfta sådant som redan är känt. Men även om man inte menar att nationella prov ger helt nya insikter skulle det kunna vara så att bilden av enskilda elevers kunskaper framträder på ett *tydligare* sätt med hjälp av nationella prov. En fråga om elevers individuella behov gällde huruvida lärarna ser *varje enskild individs* behov *tydligare* tack vare nationella prov:



Figur 18. Jag ser varje enskild individs behov tydligare tack vare nationella prov.

42 procent, av lärarna i årskurs 3, 48 procent av lärarna i årskurs 6 och 35 procent av lärarna i årskurs 9 instämmer till större del eller helt i fråga 18, vilket i sin tur innebär att 58 procent av alla lärarna menar att proven delvis eller inte alls tydliggör varje enskild elevs behov.

På frågan ifall enskilda elevers resultat på nationella prov generellt leder till att lärarna anpassar undervisningen syns en påtaglig skillnad mellan lärare i årskurs 3 och 6, där 47 procent respektive 48 procent instämmer till större del eller helt, och lärare i årskurs 9 där motsvarande siffra endast är 29 procent.



Figur 19. Enskilda elevers resultat vid nationella prov leder till att jag individanpassar undervisningen.

Anledningen till att undervisningen inte anpassas utifrån provresultaten kan naturligtvis vara att man, precis som fråga 14 indikerar, inte anser att provresultaten visar på enskilda elevers behov. En annan anledning kan vara avsaknad av analys och eftertanke kring provresultat, vilket i sin tur kan bero på tidsbrist. Tiden är en betydande förklaring även för att proven ligger på vårterminen (för vissa ämnesprov dessutom sent på terminen) och man inte upplever att man hinner göra några förändringar. För fyra av frågeområdena i lärarenkäterna har lärarna kunnat lämna ytterligare kommentarer, och frågorna om elevers individuella behov har gett 180 kommentarer. En stor andel av dessa gäller det faktum att proven ligger sent på terminen och att man därmed inte hinner anpassa undervisningen. Många kommentarer handlar också om att elevers kunskapsnivå redan är känd och att man därmed inte kan säga att det är just resultaten vid nationella prov som leder till att man ser varje individs behov tydligare:

> Eftersom resultat på nationella prov oftast överensstämmer med tidigare observationer och kännedom om behov av undervisningsmetod har nationella prov ingen stor betydelse för det (Lärare årskurs 3, kommun 6).

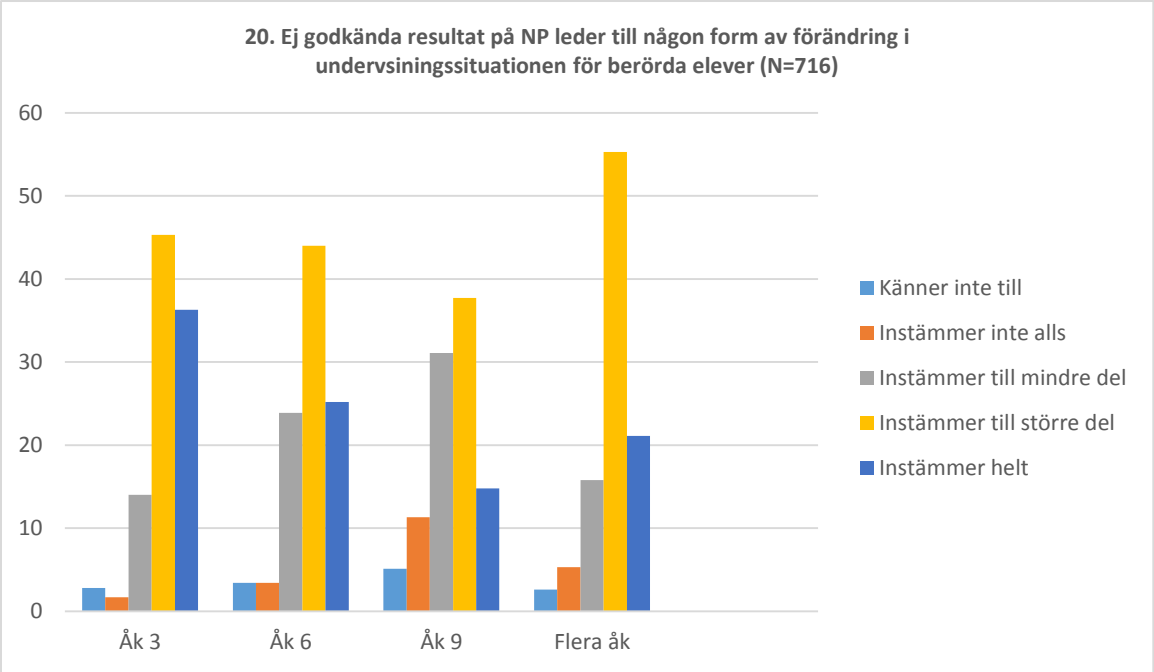
> Nackdelen är att proven görs under vårterminen år 6 och 9. Därefter lämnar de flesta över eleverna till högstadiet eller gymnasiet. Tyvärr tror jag att det påverkar hur väl resultaten tas tillvara. Man skulle kunna arbeta på ett bra sätt utifrån nationella prov om man fick arbeta vidare med eleven (lärare årskurs 6 och 9, kommun 3).

> Även om behov identifieras är det för sent på terminen för att det ska kunna ge något (lärare årskurs 6, kommun 9).

> Att kunna se behov hade ju varit en av de stora fördelarna med nationella prov, men eftersom stadieindelning tycks vara på modet i svensk skola igen, så innebär det att mycket av den information om individuella behov som samlas i nationella prov i årskurs 3 och 6 inte kommer eleverna till godo på ett sätt som vore önskvärt (lärare årskurs 6, kommun 1).

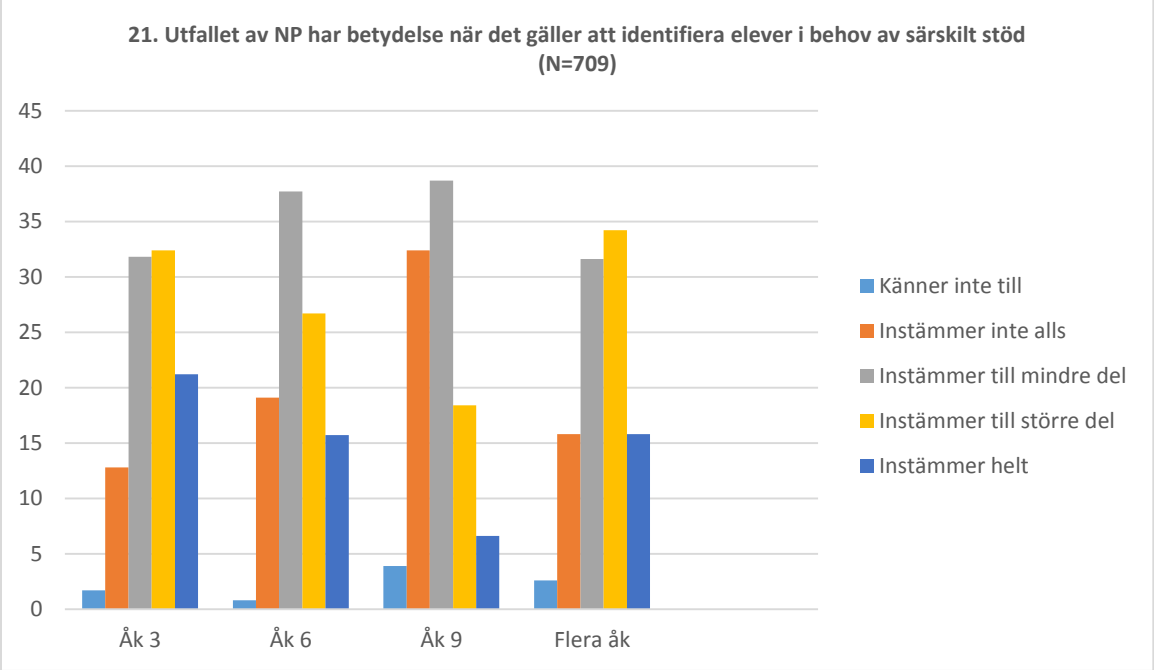
> Då proven genomförs på våren i årskurs 9 är möjligheterna till förändringar innevarande läsår små. Däremot kan undervisningen för kommande årskurser förändras (lärare årskurs 9, kommun 1).

Svaren på frågan om *ej godkända* resultat vid nationella prov leder till förändringar i undervisningen för eleverna visar att de gör det i hög utsträckning i årskurs 3, där 82 procent av lärarna instämmer till större del eller helt. Siffran sjunker till 69 procent i årskurs 6 och ytterligare neråt till 52 procent i årskurs 9. 68 procent av rektorerna menar att ej godkända resultat *regelmässigt* leder till någon form av förändring i undervisningen för dessa elever.

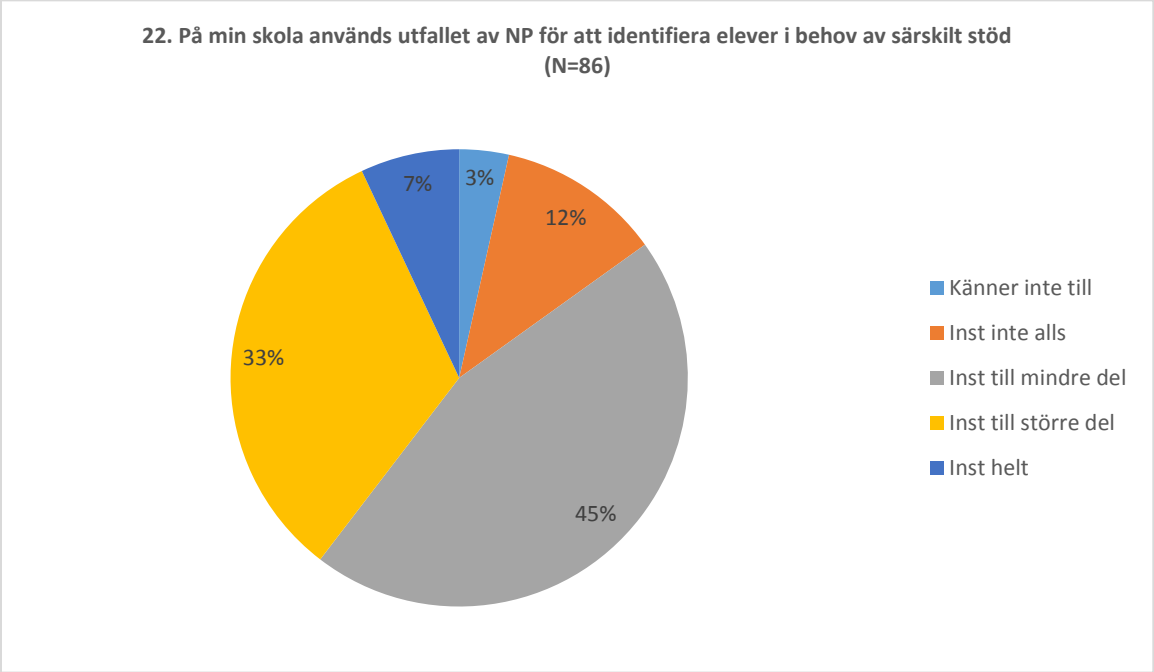


Figur 20. Ej godkända resultat på nationella prov leder till någon form av förändring i undervisningssituationen för berörda elever.

Har då utfallet av nationella prov någon betydelse då det gäller att identifiera elever som behöver särskilt stöd? Precis som i frågan ovan kan man här se att siffrorna sjunker tydligt med stigande ålder på eleverna: 54 procent av lärarna i årskurs 3, 42 procent av lärarna i årskurs 6 och 25 procent av lärarna i årskurs 9 instämmer till stor del eller helt i detta påstående. För rektorerna är motsvarande siffra 40 procent:

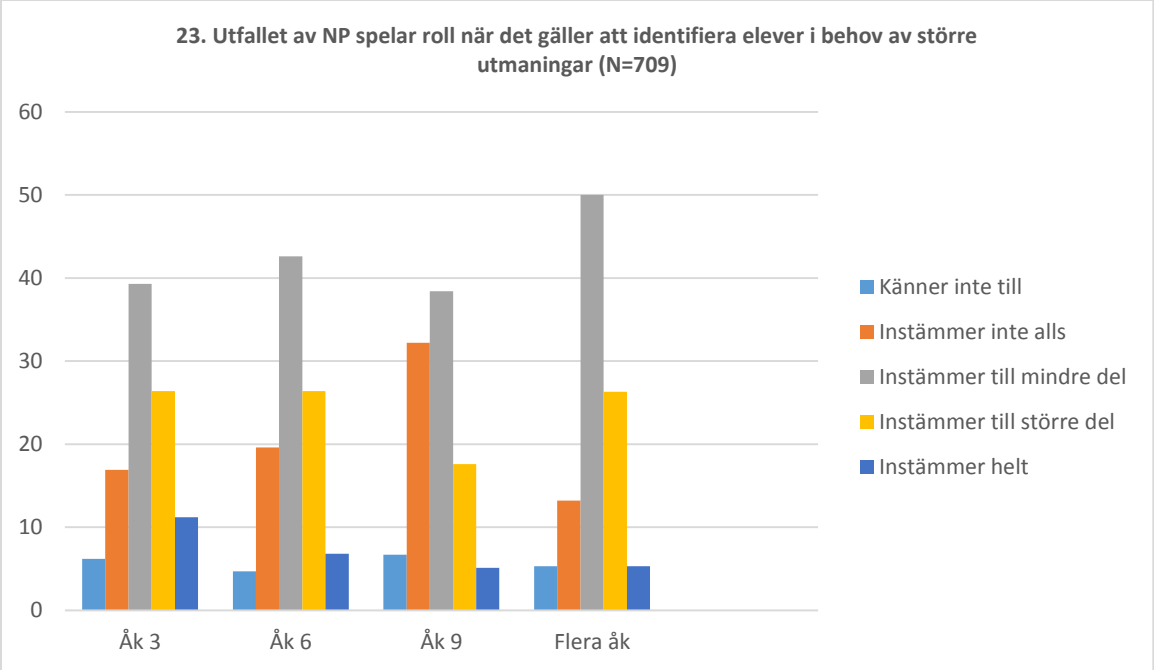


Figur 21. Utfallet av nationella prov har betydelse när det gäller att identifiera elever i behov av särskilt stöd.

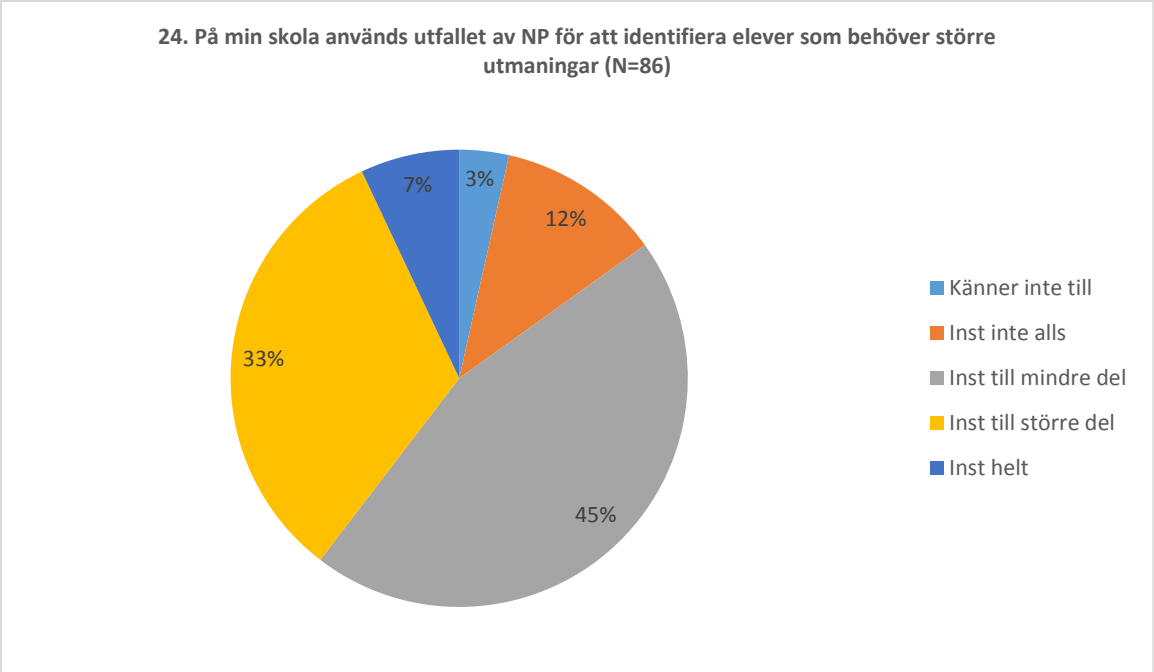


Figur 22. På min skola använder vi utfallet av nationella prov för att upptäcka elever som behöver särskilt stöd.

I området som gällde individuella fanns också frågor om proven används för att upptäcka elever som behöver större utmaningar:

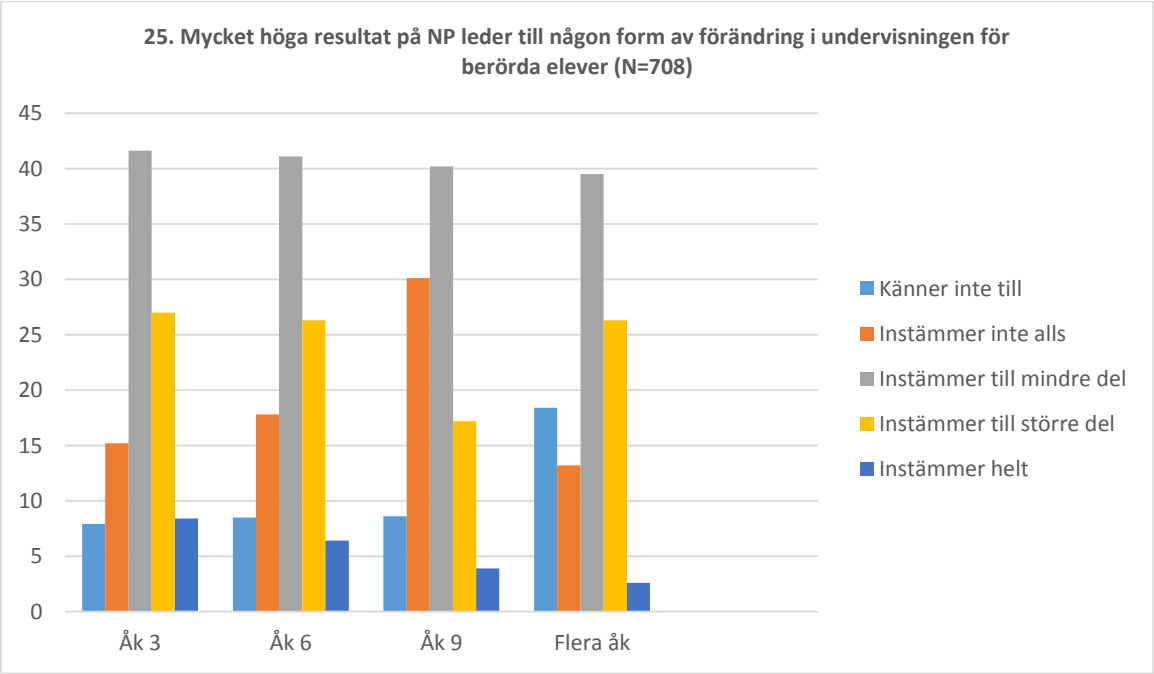


Figur 23. Utfallet av nationella prov spelar roll när det gäller att identifiera elever som behöver större utmaningar.

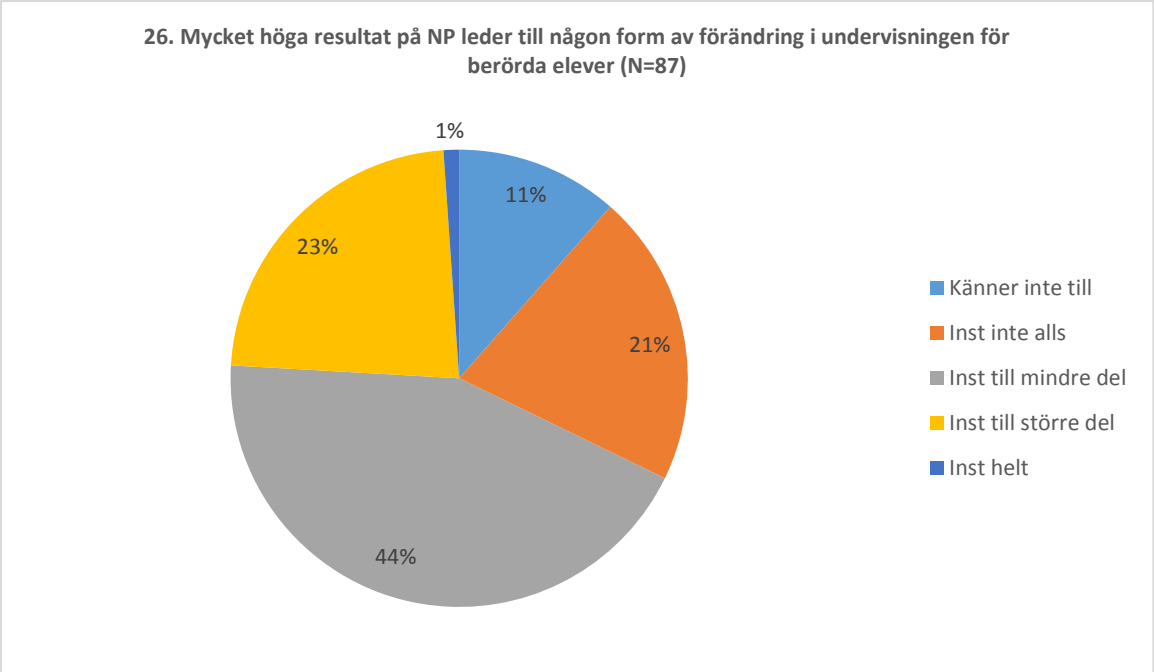


Figur 24. På min skola används utfallet av nationella prov för att identifiera elever som behöver större utmaningar.

38 procent av lärarna i årskurs 3, 33 procent av lärarna i årskurs 6, 23 procent av lärarna i årskurs 9 och 40 procent av rektorerna instämmer till stor del eller helt i att nationella prov spelar roll i detta syfte. Om det här leder till någon form av anpassningar i undervisningen framgår av figur 25 och 26:



Figur 25. Mycket höga resultat på nationella prov leder till någon form av förändring i undervisningen för de eleverna. Lärares svar.



Figur 26. Mycket höga resultat på nationella prov leder till någon form av förändring i undervisningen för de eleverna. Rektorers svar.

Lärarsiffrorna följer samma sjunkande mönster som i föregående frågor: från 35 respektive 33 procent i årskurs 3 och 6, till 21 procent i årskurs 9. Rektorerna menar att nationella prov inte spelar lika stor roll för att identifiera elever i behov av extra utmaningar som för att identifiera elever i behov av särskilt stöd.

I de fria kommentarerna menar i stort sett samtliga lärare att behov av stöd eller utmaningar sällan kommer som en överraskning och att förändringar i undervisningen därför redan är gjorda. Flera kommenterar också att elever i behov av större utmaningar blir åsidosatta:

> Jag anpassar ständigt undervisningen till elever med särskilda behov, detta är inte beroende av nationella prov (lärare årskurs 3, kommun 7).

> nationella prov kommer för sent. Vi vet oftast om hur elever med bekymmer ligger till långt innan. Det är bara nyinflyttade som blir lite överraskningar ibland (lärare årskurs 9, kommun 2).

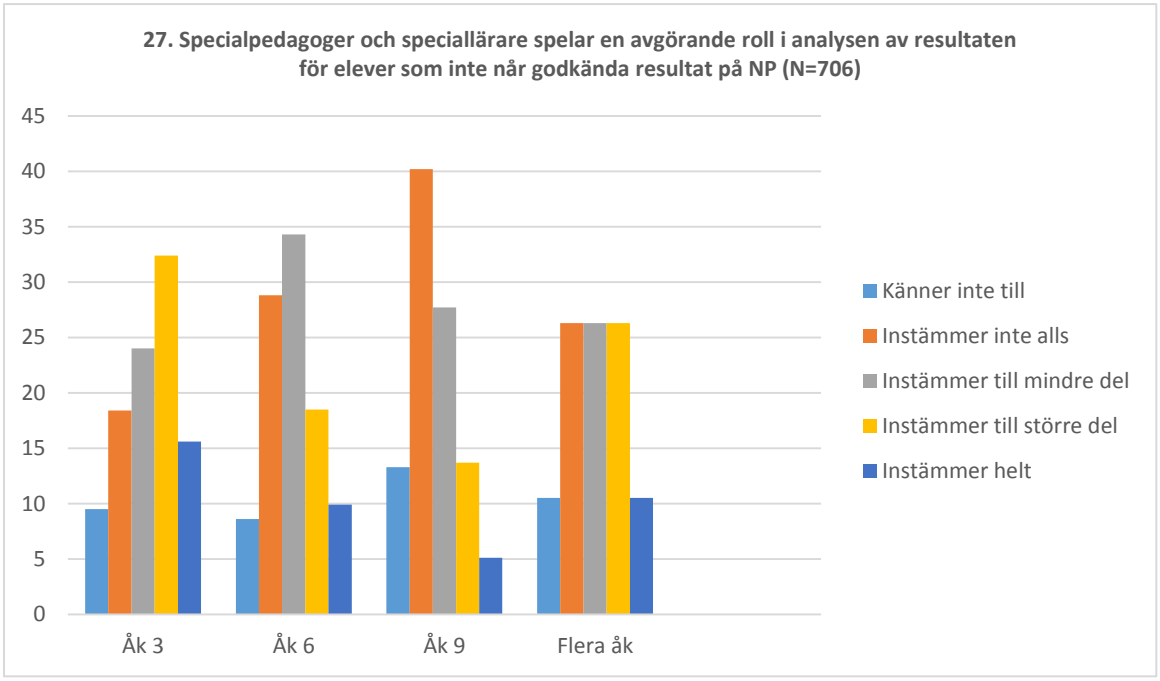
> Vet oftast om vilka som är i behov av särskilt stöd och större utmaningar. Nationella prov ligger dessutom så sent att det inte finns tid för större förändringar (lärare årskurs 9, kommun 4).

> Eftersom proven görs på vårterminen i årskurs 6 känner man redan till vilka elever som har behov av extra stöd och utmaningar. När proven är klara är det dessutom inte mycket tid kvar att förändra något. När proven gjordes i årskurs 5 hade vi i alla fall ett år kvar att jobba med dem om det var några behov vi eventuellt såg (lärare årskurs 6, kommun 1).

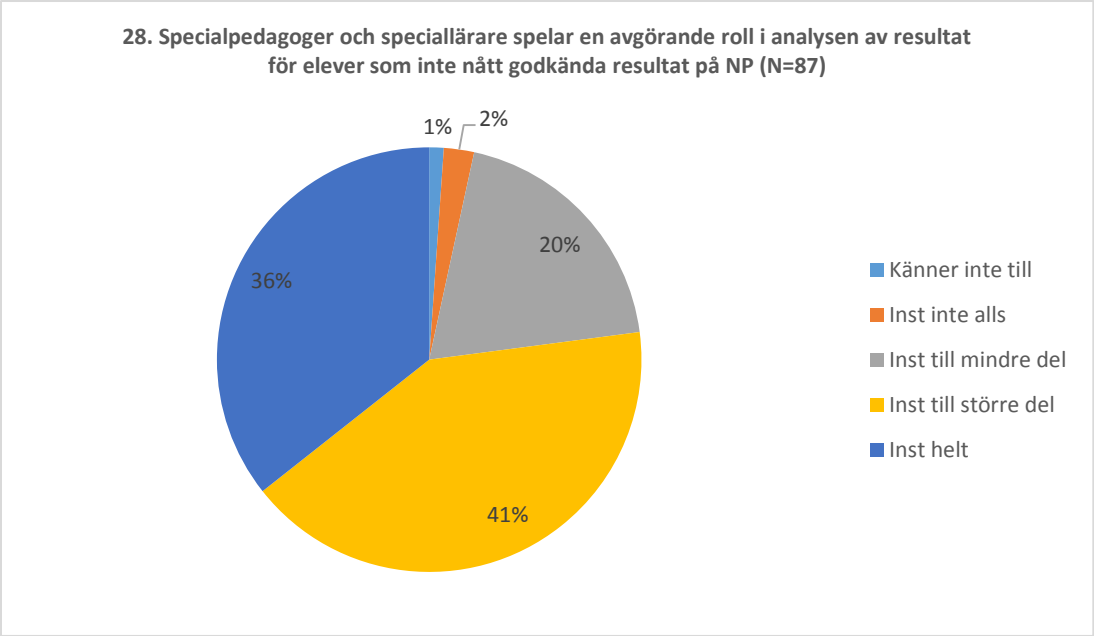
> Vi hade en ganska tydlig bild av våra elevers behov före nationella proven. Proven blev en bekräftelse på det vi redan visste. Men vad ska vi göra även om det visar sådant vi inte visste? Ekonomin styr det mesta. Och elever som behöver större utmaningar glöms ofta bort för att andan ’alla ska med’ gör att mest resurser läggs på dem som inte uppnår målen (lärare årskurs 6, kommun 3).

> Behoven vet vi redan innan. Frågan är *hur* vi ska ta tillvara resultaten och kunna förändra för att eleven ska få det ännu bättre. Elever som har höga resultat får oftast inga utmaningar (lärare årskurs 6, kommun 8).
>
> Vi vet oftast vilka som inte kommer att nå målen. De har redan åtgärdsprogram (rektor, kommun 6).
>
> Vad gäller elever med behov av större utmaningar skulle vi nog kunna bli mycket bättre! (rektor, kommun 9).

En fråga som fanns med i båda enkäterna gällde också specialpedagogers och speciallärares roll i analysen av resultaten på nationella prov för elever som inte når godkänt på proven. Här framträder en intressant bild:



Figur 27. Specialpedagoger speciallärare spelar en viktig roll i analysen av resultaten för elever som inte når godkända resultat på nationella prov.



Figur 28. Specialpedagoger och speciallärare spelar en viktig roll i analysen av resultaten för elever som inte nått godkända resultat på nationella prov.

I många av enkäternas frågor överensstämmer lärarnas och rektorernas svar i tämligen väl, men i denna fråga är skillnaden stor. Bland lärarna ser vi även här samma sjunkande siffror som tidigare, då de som instämmer i högre grad eller helt går från 48 procent i årskurs 3, till 28 procent i årskurs 6 och ner till 19 procent i årskurs 9. Jämfört med dessa siffror bland lärarna är det anmärkningsvärt att motsvarande siffra för rektorer är så hög som 77 procent. Vad som också kan vara värt att notera i just denna fråga är att 11 procent av lärarna sammantaget svarar att de inte känner till ifall specialpedagoger och speciallärare deltar i analysen.

Sammanfattningsvis kan man konstatera att lärare generellt menar att nationella proven inte ger mycket ny kunskap om eleverna, och att proven inte heller särskilt väl tydliggör enskilda elevers behov. Det är tämligen stor skillnad mellan lärare i olika årskurser när det gäller anpassning av undervisningen för elever som inte når godkända resultat, där lärare i årskurs 3 i högst grad menar att provresultat ligger till grund för anpassningar. Lärarna tycker det är svårt att använda proven formativt i ett kortsiktigt perspektiv för enskilda elever, och i många av de fria kommentarerna finns en frustration över att man inte har *möjligheten* att göra detta eftersom proven kommer strax innan eleverna ska lämna stadiet. Men det finns också en hel del exempel på att man försöker använda den tid som återstår av terminen till att anpassa undervisningen efter elevernas resultat (se kommande avsnitt).

Hur undervisning anpassas

I lärarenkätens del 3 fick lärarna den här uppmaningen: *Elevers **resultat** på nationella prov kan leda till förändringar i undervisningen. Ge exempel på förändringar du har gjort i din undervisning utifrån elevers resultat på nationella prov*. Denna fråga har genererat 439 svar, vissa lärare svarar utifrån det mer kortsiktiga tidsperspektivet, men de flesta som svarar gör

det utifrån att provresultaten kan ligga till grund för analys och förändring av undervisning på längre sikt.

Svar som berör det kortsiktiga perspektivet kan å ena sidan handla om att konstatera att inga förändringar kan göras, å andra sidan om sådant man faktiskt finner möjligt under den begränsade tid som är kvar innan eleverna lämnar stadiet:

> Då såväl matematik- som NO-proven ligger så sent kommer proven tyvärr inte leda till förändrad undervisning (lärare årskurs 6, kommun 1).

> Kan inte göra förändringar, för jag har inte eleverna i årskurs 7 (lärare årskurs 6, kommun 3).

> Ett konkret exempel nu är att vi upptäckte att vi inte låtit barnen arbeta med och skriva argumenterande texter. Detta har vi därför gjort mer nu under våren (lärare årskurs 6, kommun 2).

> De som ej nått E i alla delar får enskild undervisning (lärare årskurs 6, kommun 3).

> Individualiserat material för de elever som har missat ett avsnitt, t ex tappat mycket poäng på ”problemlösning procent”. Det visar att detta avsnitt har glömts och behöver repeteras (lärare årskurs 9, kommun 1).

> Har arbetat nu efter proven med trasiga linjaler och mätning med måttband där inte första siffran är utsatt (lärare årskurs 3, kommun 7).

Men de flesta svar berör det långsiktiga perspektivet:

> Eftersom nationella prov ligger på våren i 6:an förändras inte undervisningen för dessa elever, men inför 4:an kommer vi att ha mycket mer frågeställningar där elever får visa varför och förklara med ord. Diskutera mycket mera skillnader och likheter. Satsa ännu mer på förståelse av matte och NO. Öva på mer muntligt. Själva innehållet ändras ju inte eftersom vi jobbar efter läroplanen, men sätten att jobba ändras (lärare årskurs 6, kommun 1).

> Förändringar som skett har påverkat de elever som finns kvar, alltså de som går i blivande årskurs 8 och 9. Bland annat har jag sett till att fokusera mer på tala/samtala de senaste åren, då nationella prov-resultat tidigare visat att jag behöver betona det (lärare årskurs 9, kommun 2).

> Eleverna får i högre grad planera laborationer själva. Jag har också börjat diskutera felkällor mer medvetet med eleverna. Jag har fått en ny bild av vad ”ta ställning och resonera utifrån vetenskapliga texter” kan betyda. I nationella prov i NO del A2 bygger sådana resonemang på kortare texter/faktablad, och du kan ändå nå upp till A i betyg (lärare årskurs 9, kommun 5).

Vissa av svaren tyder på att den förändrade undervisningen handlar om att eleverna ska klara själva *provet* på ett bättre sätt. Lärare konstaterar exempelvis att eleverna behöver bli bättre på läsförståelse och skrivande för att klara NO-prov, eller att de behöver tränas i att skriva snabbare än vad man vanligtvis gör när man arbetar med uppsatsskrivande:

> Märker att jag måste träna betydligt mer på läsförståelse inom NO framöver, för många faller på att de inte förstår frågorna (lärare årskurs 6, kommun 1).

> Har sett att jag måste träna mer på planering av laborationer. Och att få NO-elever att skriva mer (lärare årskurs 9, kommun 3).

> Arbetar mer med upplevelser av texter tillsammans och arbetar med frågor och förståelse av texten på olika plan. Vi tränar tillsammans men även enskilt. Vi tränar på att skriva texter i process, men även snabb-skrivning. På nationella prov får ju eleverna ingen möjlighet till processkrivning på samma sätt (lärare årskurs 9, kommun 6).

Många lärare påpekar också att det inte är nationella prov specifikt som har lett till att de undervisar annorlunda nu än tidigare, snarare är det annat:

> De förändringar jag har gjort beror snarare på de förändringar som kommit via Lgr11 (lärare årskurs 6, kommun 1).

> Eftersom jag har en mängd andra sätt att pröva elevens kunskaper påverkas inte min undervisning specifikt av nationella prov (lärare årskurs 9, kommun 4).

> Jag har insett att jag behöver byta läromedel och arbetssätt, men det beror mer på mattelyftet än nationella prov (lärare årskurs 3, kommun 10).

> Lgr och aktuell forskning påverkar min undervisning, inte nationella prov (lärare årskurs 3, kommun 1).

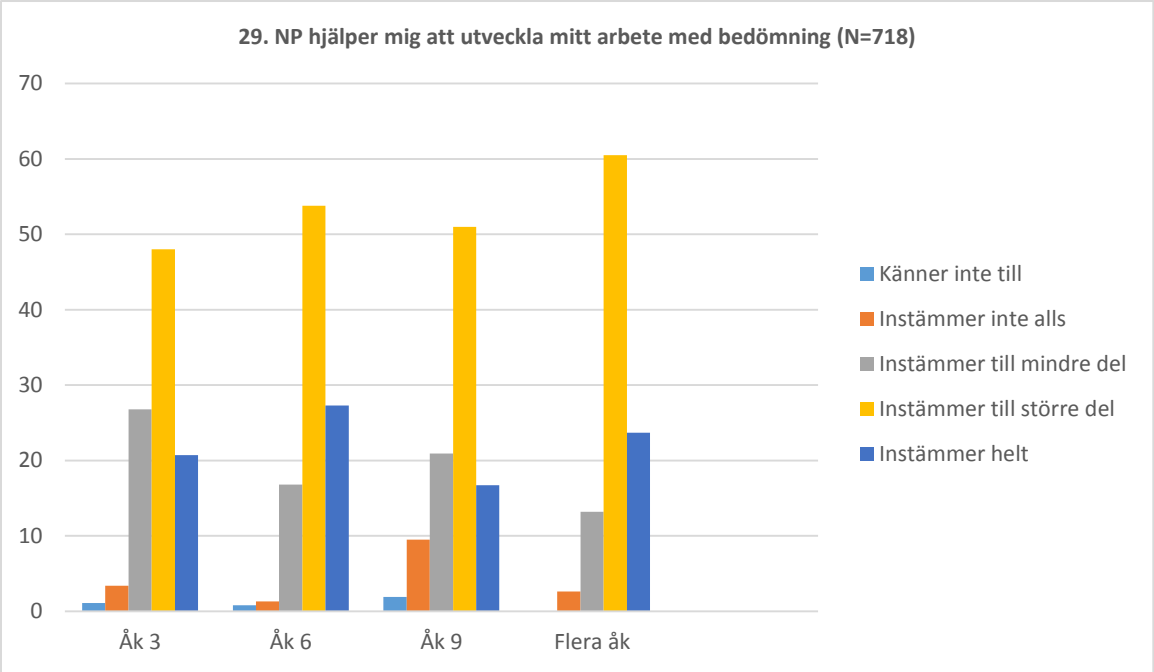
> Jag använder *Nya språket lyfter* för att kartlägga elevers kunskap och utveckling. Där blir det tydligt vad jag behöver undervisa mer om. I matte är det kartläggning utifrån *Förstå och använda tal* som jag jobbar med på liknande sätt (lärare årskurs 3, kommun 2).

Sammanfattningsvis kan vi konstatera att nationella prov i viss utsträckning och på olika sätt tycks bidra till förändrad undervisning. En problematisering av vad sådana förändringar kan innebära återvänder jag till i diskussionsdelen.

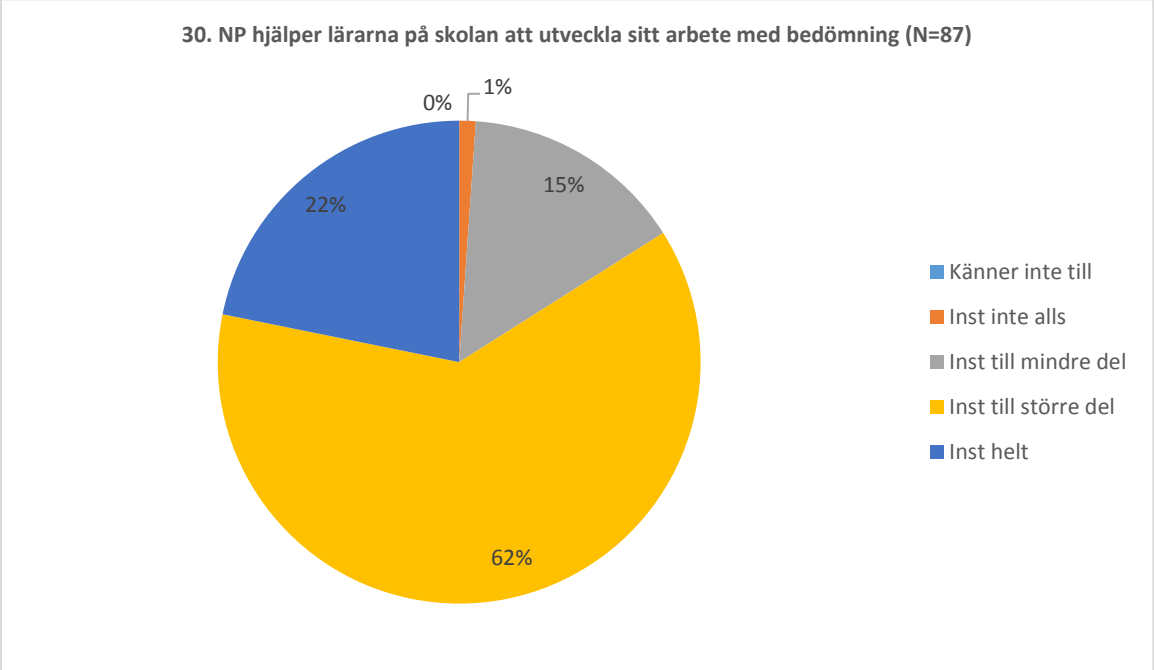
Likvärdighet och bedömningsarbete

Hittills har jag berört hur de nationella proven används som grund för analys och formande av undervisning och anpassning av enskilda individers lärandesituation. Den här delen berör rapportens tredje fråga, hur lärare och rektorer uppfattar att nationella prov bidrar till likvärdighet och lärares arbete med bedömning i summativa syften.

Ett syfte med nationella prov är att proven med sina bedömningsanvisningar ska ge lärarna fördjupad kunskap kring hur man kan tänka vid konstruktion och bedömning av uppgifter som man själv använder för att pröva och avgöra framför allt kvalitativa kunskapsskillnader. Som redan berörts har dessutom ett centralt syfte med nationella proven alltid varit att de ska öka likvärdigheten i lärarnas bedömning och bidra till att en betygsbeteckning är lika mycket värd varhelst elever går i skolan. I såväl lärar- som rektorsenkäter fick respondenterna ta ställning till om de anser att nationella prov på ett generellt plan bidrar till att utveckla lärares arbete med bedömning:



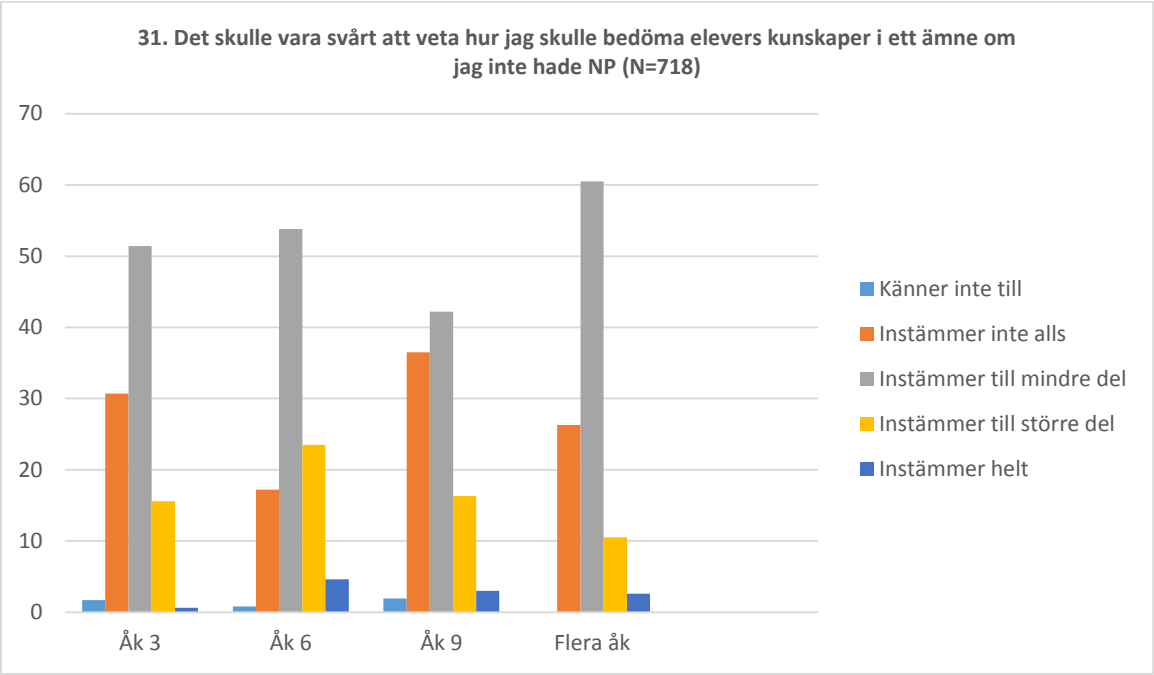
Figur 29. Nationella prov hjälper mig att utveckla mitt arbete med bedömning.



Figur 30. Nationella prov hjälper lärarna på skolan att utveckla sitt arbete med bedömning.

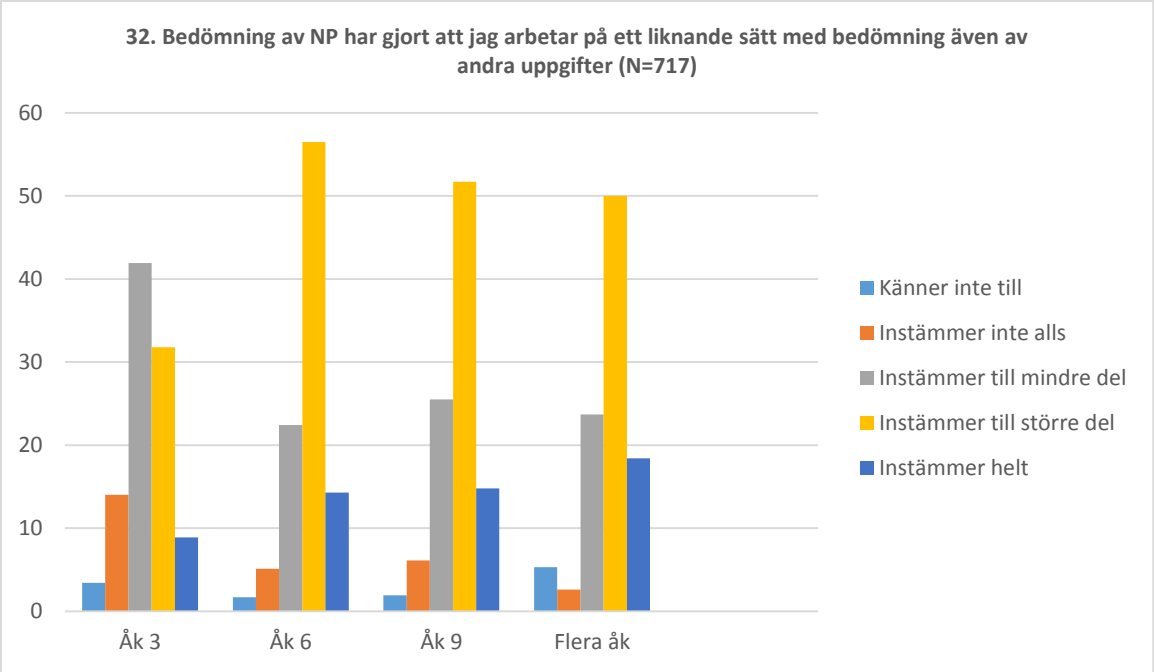
Diagrammen visar på genomgående höga siffror, där 69 procent av lärarna i årskurs 3, 82 procent av lärarna i årskurs 6, 68 procent av lärarna i åk 9 och 84 procent av rektorerna instämmer i stor utsträckning eller helt i att nationella prov bidrar till att utveckla lärarnas arbete med bedömning. Intressant att konstatera är att lärarna i årskurs 6 har en högre siffra än lärarna i årskurs 3 och 9, och att rektorernas siffra är i nivå med lärarnas i årskurs 6. Det som skiljer situationen åt mellan lärarna i årskurs 6 och övriga är att de förstnämnda ganska nyligen har börjat sätta betyg på eleverna och därför kan tänkas vara mer måna om att bedöma ”enligt konstens alla regler”. Denna fråga återkommer jag till längre fram i

resultatredovisningen och i diskussionen. Ytterligare ett tecken på att en sådan tolkning kan vara rimlig är lärarnas svar på frågan om de skulle ha svårt att bedöma elevernas kunskaper om de inte hade haft nationella prov, där man kan se att lärarna i årskurs 6 i högre grad än sina kollegor i årskurs 3 och 9 instämmer:



Figur 31. Det skulle vara svårt att veta hur jag skulle bedöma elevernas kunskaper i ett ämne om jag inte hade nationella prov.

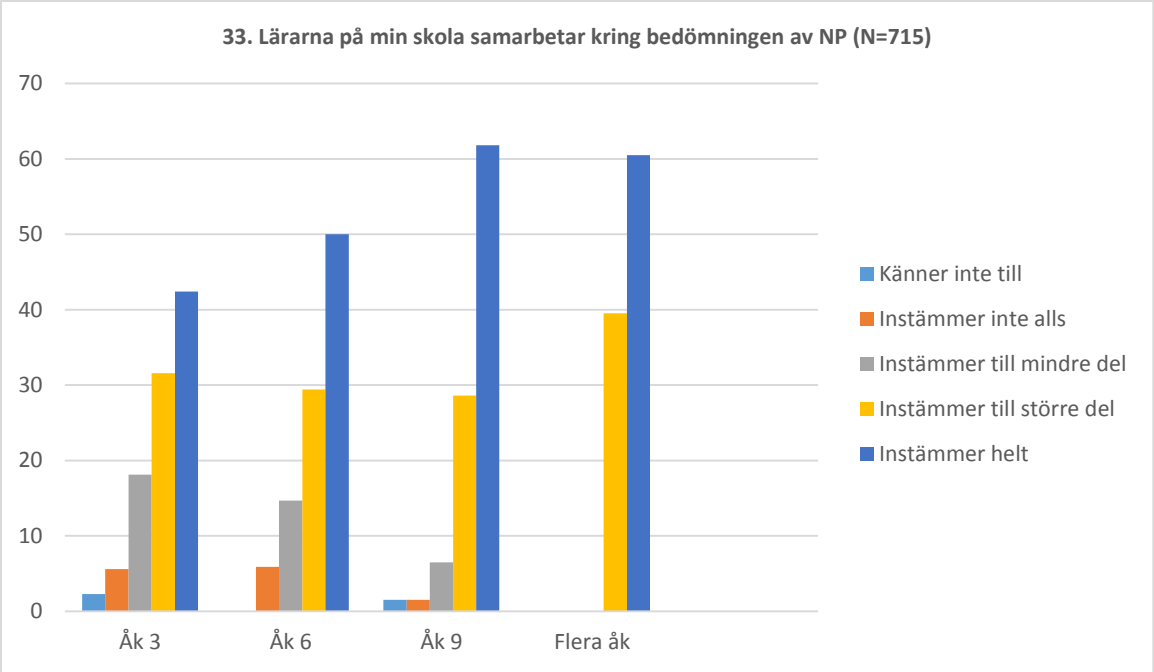
16 procent av lärarna i årskurs 3, 28 procent av lärarna i årskurs 6 och 19 procent av lärarna i årskurs 9 menar i hög grad eller helt att det skulle vara svårt att bedöma elevers kunskaper utan nationella prov. För rektorerna är motsvarande siffra lägre, 14 procent (n = 87). I frågan om nationella prov leder till att lärarna arbetar på ett liknande sätt även med bedömning av andra uppgifter än nationella prov, skiljer sig lärargrupperna återigen åt en del:



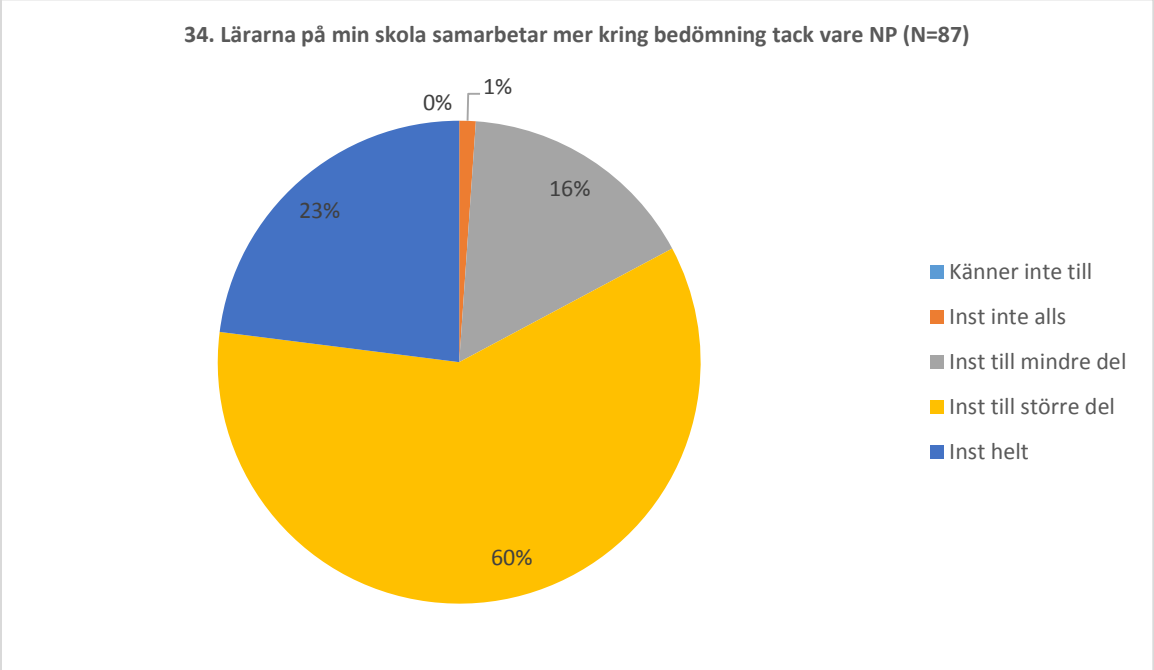
Figur 32. Bedömning av nationella prov har gjort att jag arbetar på ett liknande sätt med bedömning även av andra uppgifter.

Av lärarna i årskurs 3 menar 41 procent att de arbetar på ett liknande sätt, medan motsvarande siffror är 71 procent för lärarna i årskurs 6 och 67 procent för lärarna i årskurs 9. Även här ligger lärarna i årskurs 6 alltså högst, vilket skulle kunna vara ytterligare ett tecken på att införandet av betyg i årskurs 6 har ställt bedömningsfrågor på sin spets där.

Helt uppenbart är i alla fall att samtliga lärargrupper samarbetar kring bedömningen av nationella proven, och allra mest påtagligt är detta bland lärarna i årskurs 9, där hela 90 procent instämmer i hög grad eller helt. Motsvarande siffror för lärarna i årskurs 3 och 6 är 74 procent respektive 79 procent. Frågan till rektorerna skilde sig åt något, då de tog ställning till ifall lärarna samarbetar *mer* kring bedömning av elevers kunskaper tack vare nationella proven, vilket 83 procent av rektorerna menar att lärarna gör:

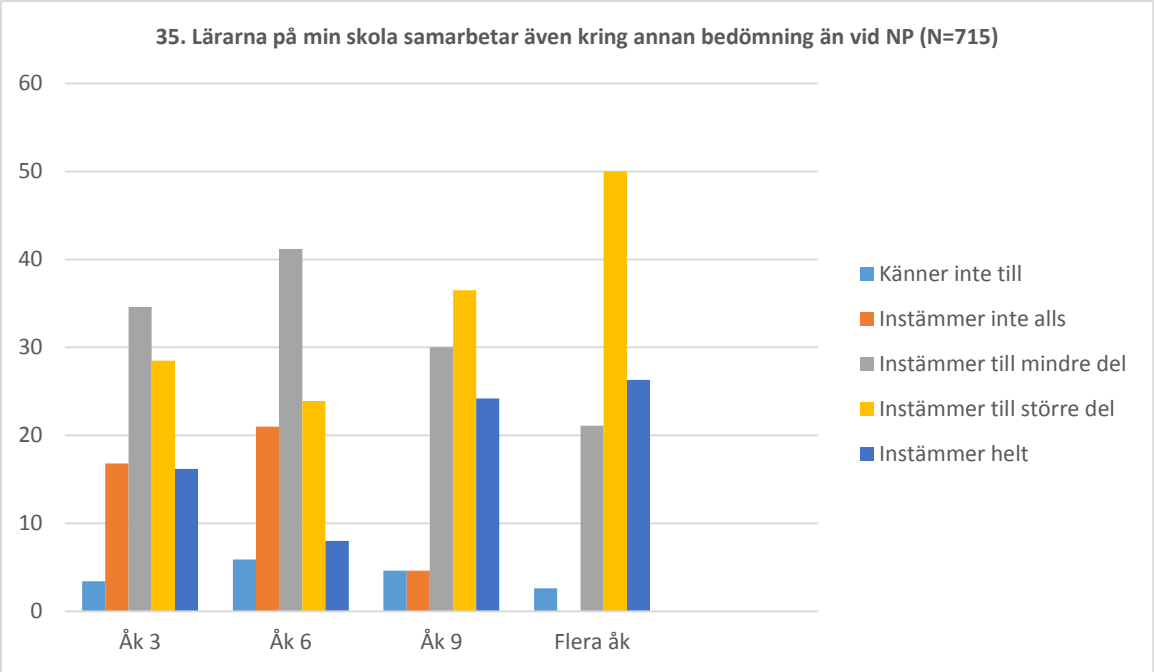


Figur 33. Lärarna på min skola samarbetar kring bedömningen av nationella prov.



Figur 34. Lärarna på min skola samarbetar mer kring bedömning tack vare nationella prov.

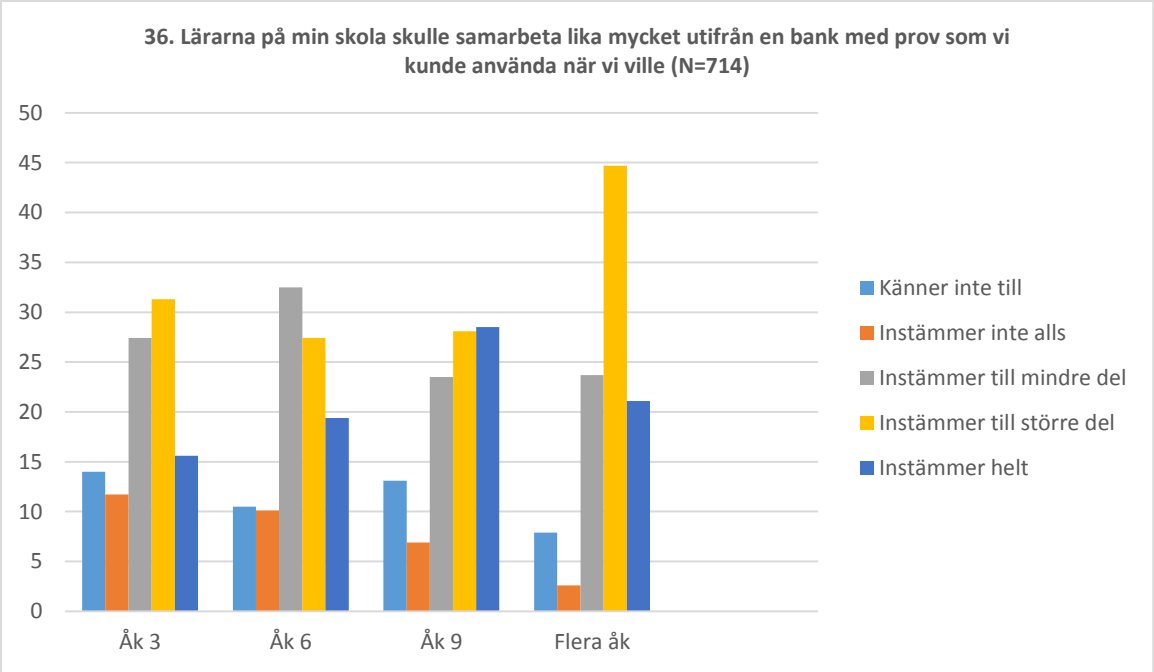
Det är naturligtvis intressant att jämföra bedömningen av nationella prov med annan bedömning, och här skiljer sig svaren mellan lärargrupperna: 44 procent av lärarna i årskurs 3, 32 procent av lärarna i årskurs 6 och 61 procent av lärarna i årskurs 9 instämmer till större del eller helt i att lärarna på skolan samarbetar även kring annan bedömning än vid nationella prov:



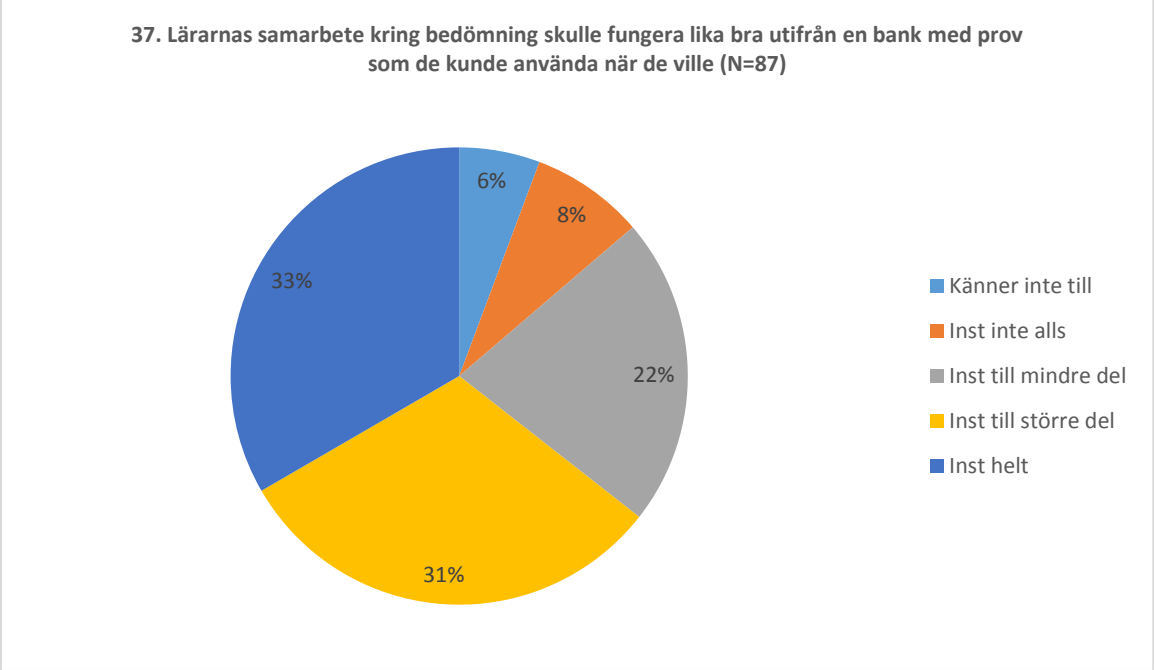
Figur 35. Lärarna på min skola samarbetar även kring annan bedömning än vid nationella prov.

Andelen lärare i årskurs 9 som instämmer i detta är alltså betydligt större än i övriga lärargrupper. Det kan bero på ett mer utbyggt ämneslärarsystem på högstadiet. I nationella prov-ämnen på högstadiet finns också ofta flera lärare som undervisar i samma ämnen. Man kan tänka sig att lärare på högstadiet har en längre tradition av samarbete inom ämnena och ett mer utbyggt system för ämneskonferenser än på låg- och mellanstadiet, där klassläraren traditionellt undervisar i de flesta ämnena själv.

Ett alternativ till nationella prov, både för att synliggöra elevers kunskaper och för att ge stöd och underlag för bedömning, kan vara en bank av prov där man som lärare kan hämta och genomföra prov i olika ämnen på ett mer flexibelt och mindre tidsstyrt sätt. Provbanker finns i viss utsträckning och i vissa ämnen redan hos Skolverket, och internationellt finns flera exempel på olika typer av provbanker (jfr exempelvis Skolverket, 2006). Såväl lärare som rektorer tillfrågades om samarbete med hjälp av en sådan provbank och lärarna fick även frågan ifall en provbank skulle kunna stödja bedömningen på samma sätt som nationella proven. Så här blev resultatet för bedömningssamarbete:



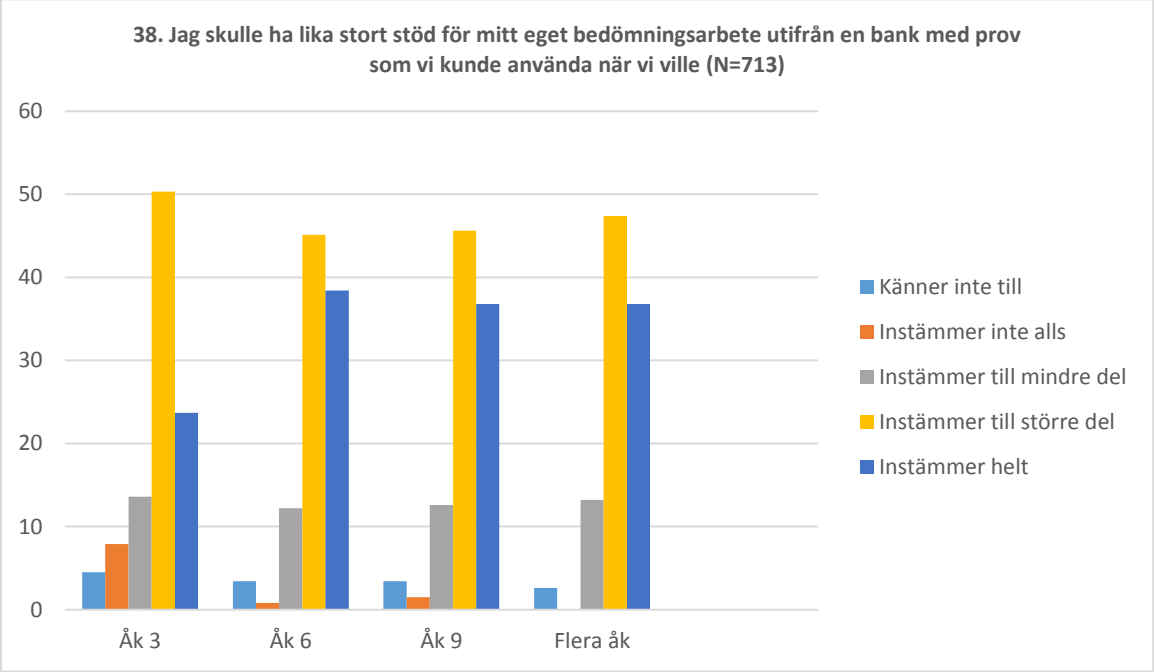
Figur 36. Lärarna på min skola skulle samarbeta lika mycket utifrån en bank med prov som vi kunde använda när vi ville.



Figur 37. Lärarnas samarbete kring bedömning skulle fungera lika bra utifrån en bank med prov som de kunde använda när de ville.

47 procent av lärarna i årskurs 3 och 6, 57 procent av lärarna i årskurs 9 och 64 procent av rektorerna instämmer i stor utsträckning eller helt i att man skulle samarbeta lika mycket om bedömning om prov fanns i en provbank. Det är bland lärare något av en tudelning vi ser. Drygt hälften är positiva till en provbank som grund för bedömningssamarbete, medan knappt hälften instämmer i liten utsträckning eller inte alls. Rektorerna har större tilltro till en provbank än lärarna i detta avseende. För lärarnas syn på en provbank som stöd för det *egna*

bedömningsarbetet är bilden en annan, och lärarna instämmer i betydligt högre utsträckning i att en provbank skulle kunna vara lika stort stöd för det egna bedömningsarbetet som nationella prov:



Figur 38. Jag skulle ha lika stort stöd för mitt bedömningsarbete utifrån en bank med nationellt utformade prov som vi kunde använda när vi ville.

74 procent av lärarna i årskurs 3, 84 procent av lärarna i årskurs 6 och 82 procent av lärarna i årskurs 9 instämmer till större del eller helt i detta påstående. Som stöd för det egna arbetet skulle således en provbank fungera lika bra som nationella prov, medan provbanken möjligen skulle generera mindre *samarbete* kring bedömningen än nationella prov.

Huruvida den bild man får av elevens *kunskaper* skulle framträda lika tydligt genom en nationell provbank som genom nationella prov är ytterligare en fråga som såväl lärare som rektorer har fått ta ställning till. 84 procent av lärarna i årskurs 6 och 9, 74 procent av lärarna i årskurs 3 och 72 procent av rektorerna instämmer i hög grad eller helt i att provbanken skulle kunna ge en lika bra bild av elevernas kunskaper i ett ämne som nationella prov.

Likvärdighet i undervisningen och i bedömningen

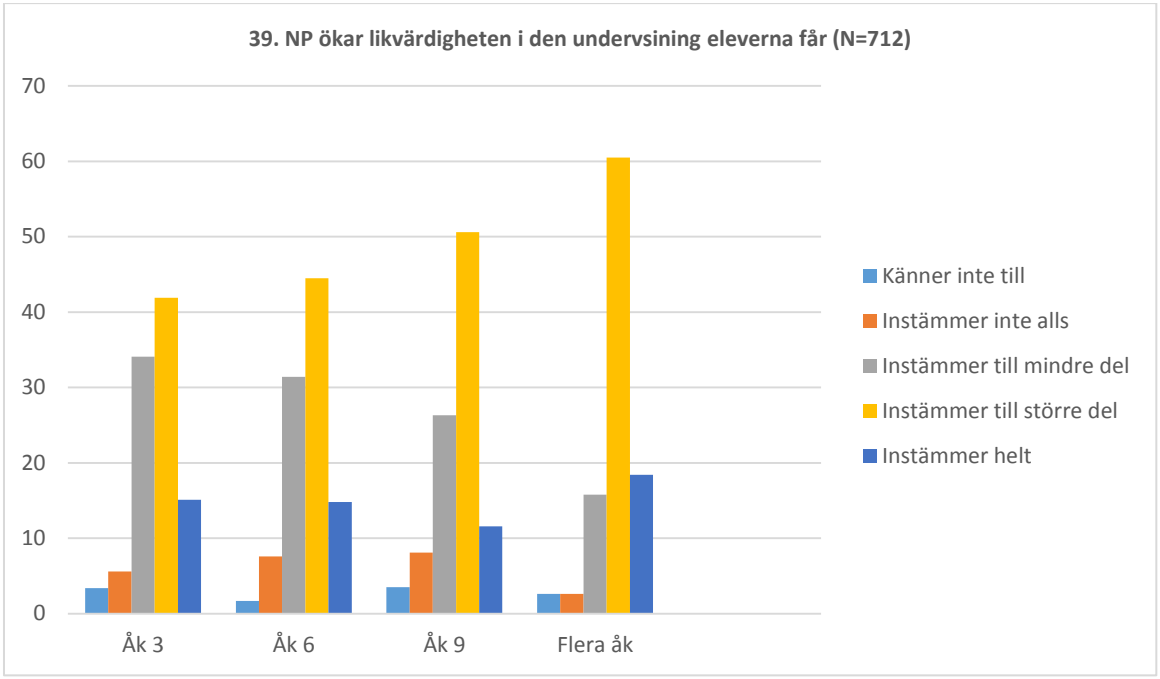
Likvärdighet förknippas starkt med de nationella proven. Ser man proven som förebild, det vill säga att det som testas i nationella prov är det viktiga i ett ämne och att innehållet i nationella prov därmed skulle leda till ett visst fokus i undervisningen talar vi snarare om likvärdig undervisning än likvärdig bedömning. I bakgrundsdelen konstaterade jag att man ur ett OTL-perspektiv menar att likvärdig undervisning är en förutsättning för likvärdig bedömning (Moss m.fl., 2008) men den likvärdighetsfråga som oftast diskuteras i samband med nationella proven är ändå bedömningen av elevsvar. Men om man anser att elevernas kunskaper i ett ämne är beroende av undervisningen behöver man fundera över likvärdigheten

i den undervisning eleverna får och som förbereder dem för att klara de nationella proven. Följande citat får belysa frågan:

> Vid förra årets nationella prov i religion upptäcktes STORA brister i faktakunskaper inom kristendomen. Det visade sig då att de aldrig hade fått undervisning inom området. De lärare som undervisar i religion från årskurs 1–6 gjorde då upp en plan för årskurs 1–6 utifrån det centrala innehållet (lärare årskurs 6, kommun 1).

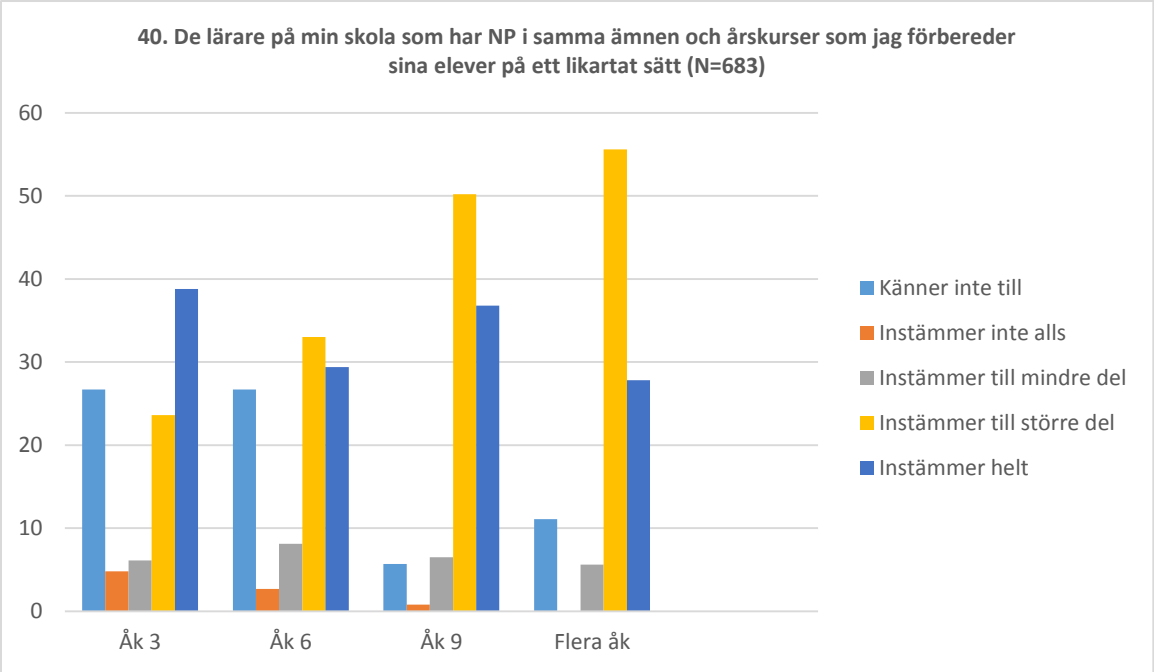
Citatet visar att nationella prov i detta fall har bidragit till att synliggöra en brist i undervisningen, vilket naturligtvis är bra för framtida elever. Vad som är problematiskt är det individuella perspektivet, där resultaten vid nationella prov ligger till grund för elevernas betyg. Om lärare i hög grad väger in resultat på nationella prov vid betygssättning är det eleverna som får betala priset för att skolan inte har tillhandahållit den undervisning som eleverna behöver. Om dessa elever inte fått möjlighet att lära om kristendomen kommer den kunskap de kan visa i provet att vara beroende av att de har tillägnat sig kunskapen någon annanstans. Detta är en nog så viktig likvärdighetsdiskussion att föra.

I enkäten har lärarna fått frågan om de tror att nationella proven bidrar till att öka likvärdigheten i undervisningen, och 57 procent av lärarna i årskurs 3, 59 procent av lärarna i årskurs 6, samt 62 procent av lärarna i årskurs 9 menar i högre utsträckning eller helt att proven bidrar till likvärdigare undervisning:



Figur 39. Nationella prov ökar likvärdigheten i undervisningen.

Den undervisning som kontinuerligt leder fram till att eleverna kan visa sina kunskaper vid ett nationellt prov är en likvärdighetsfråga av ett slag. En likvärdighetsfråga av annat slag rör den mer omedelbara förberedelsen för proven:



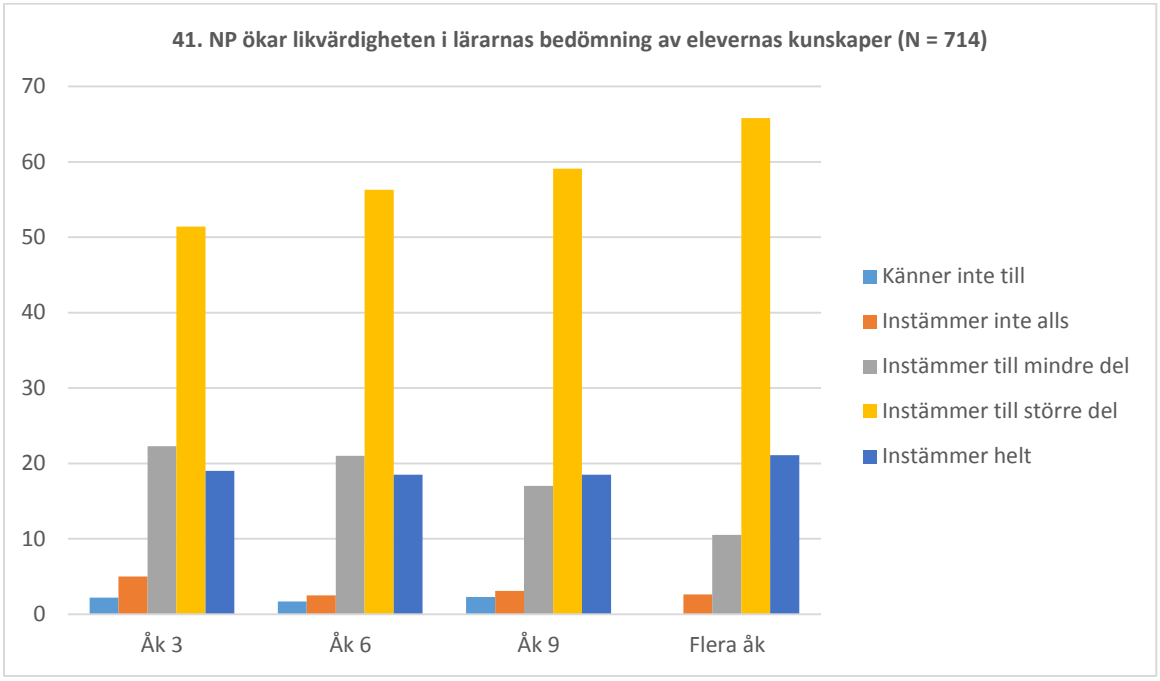
Figur 40. De lärare på min skola som har nationella prov i samma ämnen och årskurser som jag förbereder sina elever på ett likartat sätt.

62 procent av lärarna i årskurs 3 och 6, 87 procent av lärarna i årskurs 9 och 84 procent av rektorerna menar att förberedelserna är likartade mellan lärare i samma årskurser och ämnen inför de nationella proven. Totalt 38 lärare har låtit bli att svara på frågan, vilket är ett högt bortfall sett till enkäten i stort, där svarsfrekvensen för de allra flesta frågorna har varit 98–99,9 procent. I flera fall har lärarna bredvid denna fråga angett att detta beror på att det endast finns en parallell på skolan och att man därför inte kan svara. Som synes är det också en ovanligt stor andel lärare som har använt sig av svarsalternativet *Jag känner inte till*, vilket kan tolkas som att man inte prioriterar samsynen kring förberedelserna.

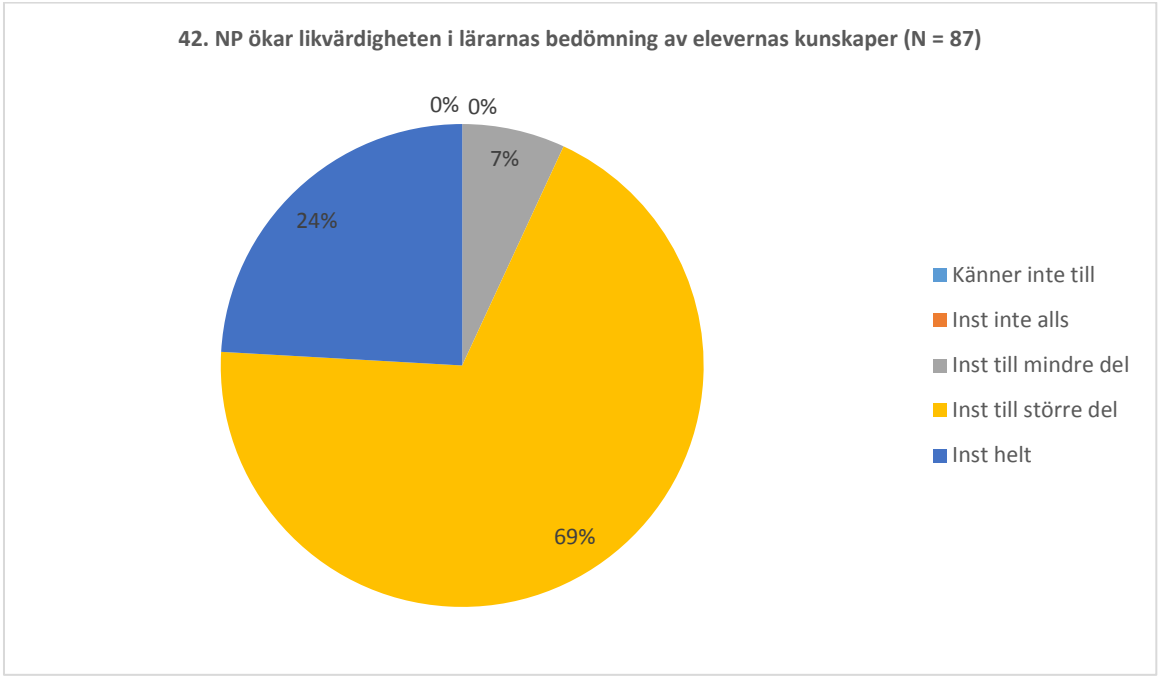
Uppenbart är att lärarna i årskurs 9 i betydligt högre grad förefaller förbereda sina elever på ett likartat sätt än sina kollegor i årskurs 3 och 6. Det kan bero på att det finns ett mer utarbetat ämneslärarsystem på högstadiet, och i regel fler lärare som har samma ämnen. Rektorerna fick också frågan om de anser att det är *viktigt* att lärarna på skolan förbereder sina elever för proven på ett likartat sätt, och 87 procent (n = 86) instämmer i högre grad eller helt i att det är viktigt. Lärarna å sin sida fick frågan ifall det finns några *riktlinjer* på skolan kring hur lärare ska förbereda elever för nationella prov, men det tycks i de allra flesta fall inte vara vanligt: endast 18 procent av lärarna i årskurs 3, 13 procent av lärarna i årskurs 6 och 11 procent av lärarna i årskurs 9 menar att sådana riktlinjer finns, övriga instämmer i lägre grad eller inte alls. Medan riktlinjer och system för efterarbete och sambedömning förefaller vara vanliga på skolor, tycks alltså förberedelse i betydligt högre grad vara upp till enskilda lärare.

Likvärdig bedömning

Likvärdig bedömning är ett av huvudsyftena med de nationella proven. På frågan om nationella prov ökar likvärdigheten i bedömningen av elevernas kunskaper svarar lärare och rektorer så här:

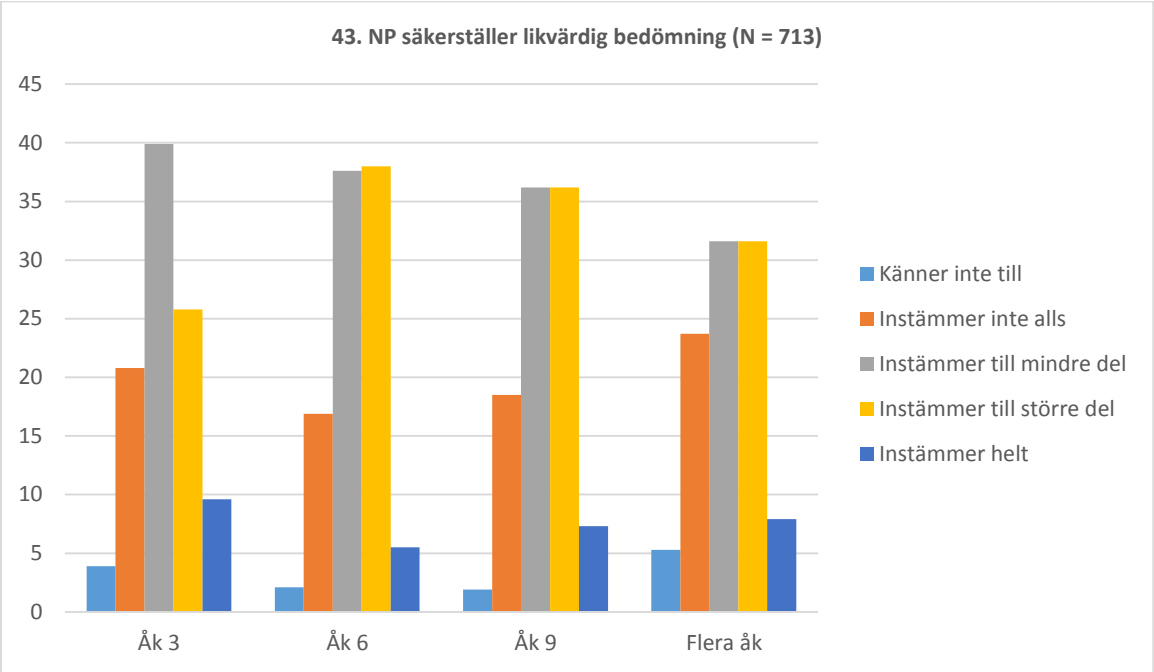


Figur 41. Nationella prov ökar likvärdigheten i lärarnas bedömning av elevernas kunskaper. Lärarnas svar.

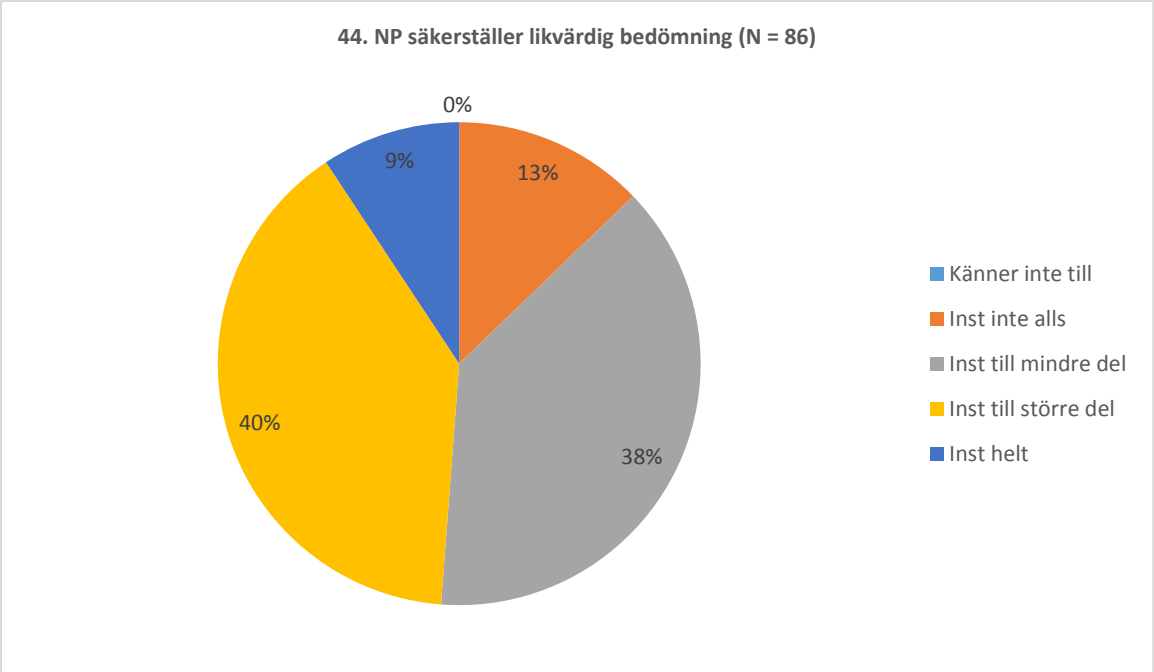


Figur 42. Nationella prov ökar likvärdigheten i lärarnas bedömning av elevernas kunskaper. Rektorernas svar.

Lärarna anser i tämligen hög grad att nationella prov ökar likvärdigheten i bedömningen av elevernas kunskaper: 70 procent i årskurs 3, 75 procent i årskurs 6 och 78 procent i årskurs 9 instämmer till stor del eller helt i detta påstående. Rektorerna sätter än större tilltro till nationella proven som verktyg för att öka likvärdigheten, då motsvarande siffra bland dem är hela 93 procent. Denna fråga fördjupades genom en följdfråga till lärarna om nationella prov är *nödvändiga* för att öka likvärdigheten i deras bedömningar, samt en fråga till både lärare och rektorer om de anser att nationella proven *säkerställer* likvärdig bedömning. Knappt hälften av lärarna, 41 procent i årskurs 3, 47 procent i årskurs 6 och 49 procent i årskurs 9, menar att nationella proven är nödvändiga för att öka likvärdigheten. En ännu mindre andel bland lärarna håller med om att likvärdighet *säkerställs* med hjälp av nationella prov: 35 procent i årskurs 3, 44 procent i årskurs 6 och 39 procent i årskurs 9. Av rektorerna menar 49 procent, att likvärdig bedömning säkerställs med nationella prov:

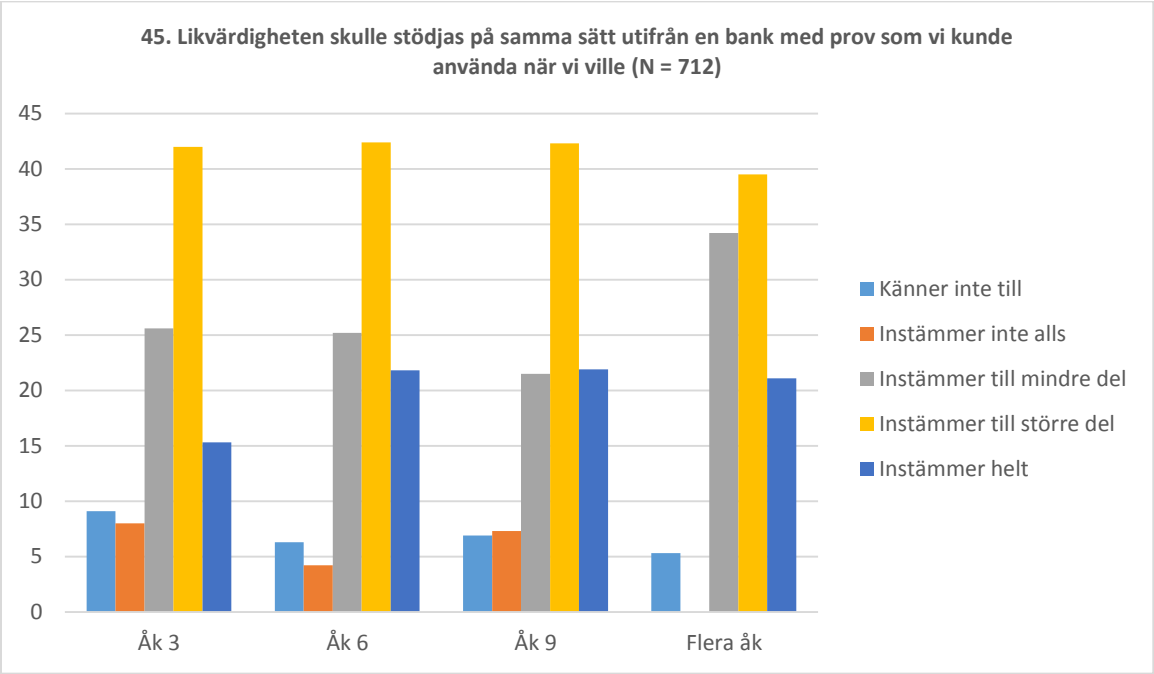


Figur 43. Nationella prov säkerställer likvärdig bedömning. Lärarnas svar.



Figur 44. Nationella prov säkerställer likvärdig bedömning. Rektorernas svar.

I hög grad anses alltså nationella prov öka likvärdigheten, medan proven i lägre grad anses vara *nödvändiga* för likvärdigheten, och i ännu lägre grad anses *säkerställa* likvärdighet i bedömningen. Precis som med de formativa funktionerna och påverkan på undervisningen är det intressant här att efterfråga lärares och rektorers syn på om likvärdigheten i bedömning skulle kunna stödjas på samma vis av en bank med prov som kunde användas mer flexibelt:



Figur 45. Likvärdigheten skulle stödjas på samma sätt utifrån en bank med prov som vi kunde använda när vi ville.

Över hälften av lärarna i årskurs 3 (57 procent) och två tredjedelar (64 procent) av lärarna i årskurs 6 och 9 – instämmer till stor del eller helt i att likvärdigheten skulle stödjas på samma sätt utifrån en provbank. För rektorerna är motsvarande siffra 69 procent (n = 87).

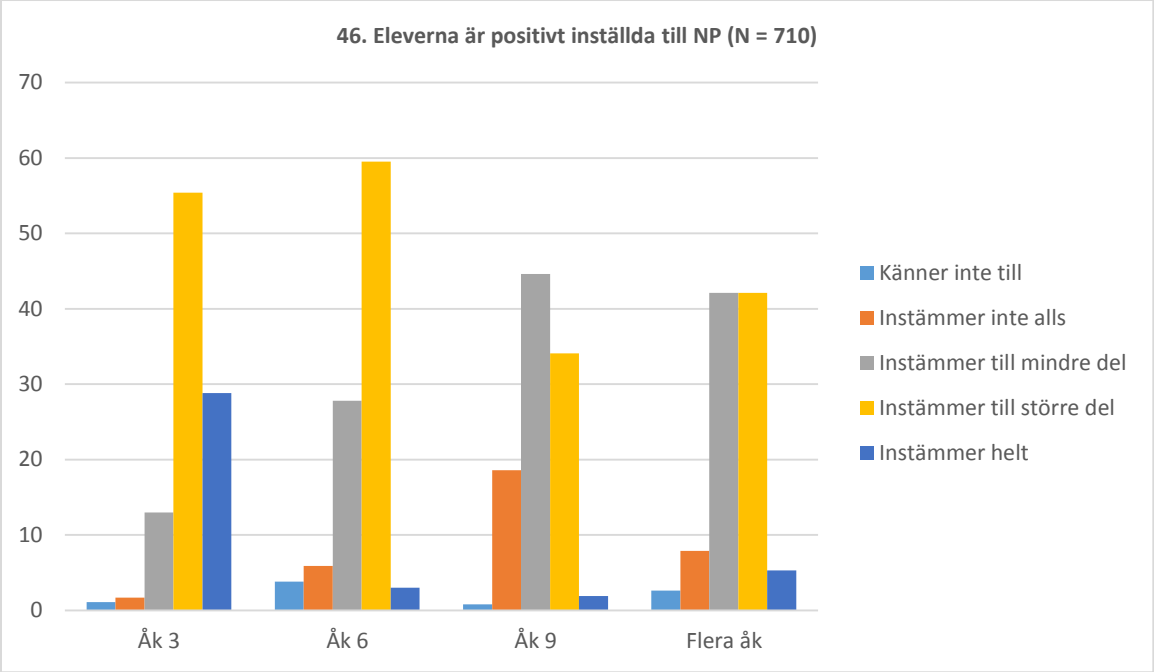
Elever och nationella prov

Den sista frågan jag tar upp i rapporten är lärarnas uppfattning av hur eleverna påverkas av nationella prov. Jag betraktar nationella prov som ett verktyg med vars hjälp man kan uppnå olika syften, och där olika aktörer i skolsystemet kan betona vikten av syften olika. Vissa av de syften som Skolverket (2015a) anger att nationella prov ska fylla kräver att varje enskild elev genomför proven, medan andra syften inte nödvändigtvis skulle kräva det. Det faktum att proven ska fungera som en avstämningspunkt för att visa elevens kunskaper är egentligen det enda syfte som kräver att varje elev genomför proven. Det är därför intressant att se svaren på frågorna om i vilken utsträckning proven bidrar till att visa elevens kunskapskvaliteter. I frågorna 14–18 konstaterades att lärarna sällan tycker att de nationella proven bidrar till att de får veta sådant de inte tidigare visste om elevernas kunskaper i ett ämne, och att rektorernas bild sammanfaller med lärarnas. Inte heller anser lärarna i enkäten att proven i särskilt hög grad tydliggör enskilda elevers behov. I stort sett samtliga lärare menar att proven bekräftar sådant de redan kände till, och på det viset menar vissa lärare att man får ett ”kvitto på att man har tänkt rätt” (lärare årskurs 6, kommun 2).

Att proven ska bilda underlag för analys på skolnivå, och möjligen på huvudmannanivå, skulle också kunna kräva att alla elever gjorde proven. Men här är det inte genomförandet som är det huvudsakliga syftet, utan själva analysen på skol- och huvudmannanivå. I sammanhanget är ämnesproven i samhälls- och naturorienterande ämnen intressanta som exempel. Varje elev genomför nationella prov i *ett* samhällsorienterande och *ett* naturorienterande ämne, så analysen på skolnivå kan inte handla om måluppfyllelse i alla SO- och NO-ämnen. På huvudmannanivå kan man göra sådana analyser, eftersom olika skolor inom samma kommun blir tilldelade prov i olika SO- och NO-ämnen. Men då bygger analysen på ett mindre urval ur en större grupp. Man ska också ha i minnet att analys av måluppfyllelse på skol- och huvudmannanivå sker (eller förväntas ske) även i de ämnen som inte har nationella prov. Där är information kring måluppfyllelse rimligtvis skriftliga omdömen och betyg som är skrivna och satta utan stöd av nationella prov. I ämnen som har nationella prov ska proven enligt Skolverket inte betraktas som examensprov, utan som *en del av lärares samlade information* om elevers kunskaper.

I lärarenkäten handlade en av fem delar om hur de nationella proven påverkar eleverna. Utgångspunkten för frågorna var tidigare studier på området (se bakgrundsdelen). Om man vill veta elevernas uppfattningar måste man naturligtvis fråga dem, men i vår enkät riktad till lärarna frågade vi ändå om elevernas uppfattning eftersom de träffar eleverna regelbundet, känner dem någorlunda väl, talar med sina elever och både hör och uppfattar vad de upplever. Det bedömdes därmed vara relevant att tillfråga lärarna kring deras uppfattningar av hur elever påverkas av nationella prov. Värt att återigen notera är att svarsalternativet *jag känner inte till* genomgående har funnits.

Den första frågan gällde om eleverna är positivt inställda till nationella prov:



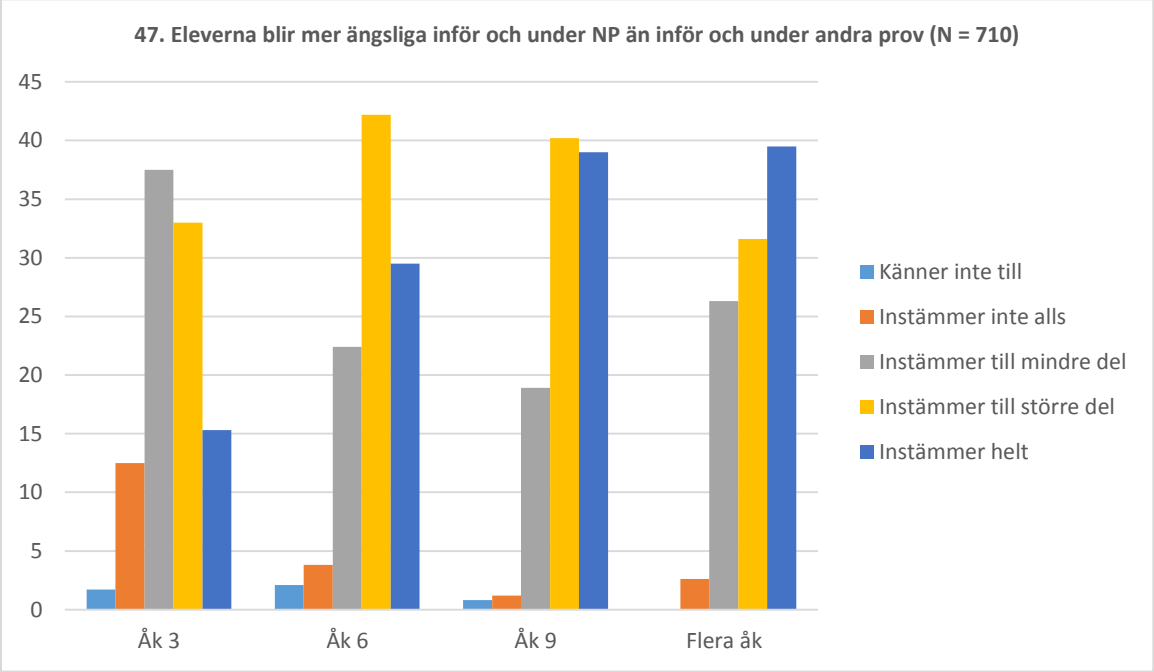
Figur 46. Eleverna är positivt inställda till nationella prov.

Intressant är nedgången från årskurs 3, där 84 procent av lärarna instämmer till stor del eller helt i att eleverna är positiva, till årskurs 6 där motsvarande siffra är 63 procent och vidare till årskurs 9 där siffran är nere på 36 procent. I årskurs 3 genomförs nationella prov i två ämnen, medan de i årskurs 6 och 9 genomförs i fem ämnen.[4]

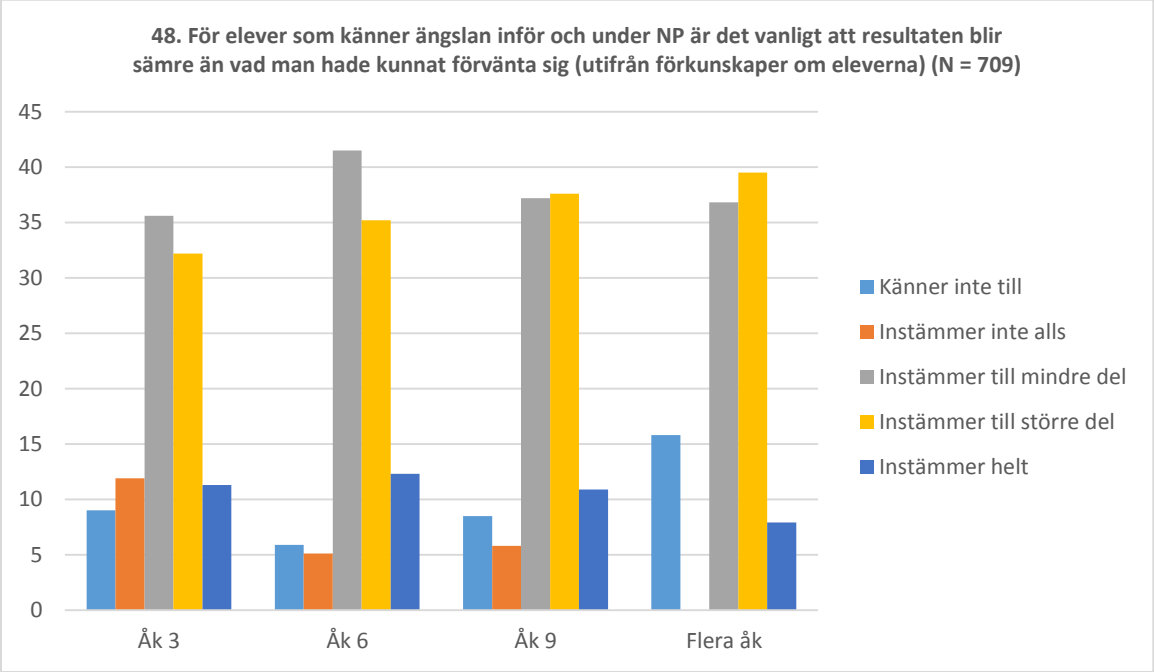
Lärarna tillfrågades också om de anser att eleverna kommer till sin rätt vid nationella prov, och det menar 73 procent av lärarna i årskurs 3, 67 procent av lärarna i årskurs 6 och 61 procent av lärarna i årskurs 9 att eleverna gör. Med tanke på de olika funktioner som nationella proven antas fylla i termer av att ge en bild av måluppfyllelse och grund för formativt arbete, liksom att provresultat är en del av den grund varpå lärare sätter betyg, är det viktigt att betona att totalt en dryg tredjedel av lärarna i lägre grad eller inte alls instämmer i att elever kommer till sin rätt vid nationella prov. Detta kan bero på en rad faktorer, men stress och nervositet nämns oftast som starkt bidragande till att elever underpresterar vid prov där mycket står på spel (jfr Harlen & Deakin Crick, 2003; Huddlestone, 2014; Åström och Eklöf, 201; Scott, 2011). Proven genomförs dessutom i flera fall under förhållandevis lång tid, och det kan för vissa elever vara svårt att hålla det fokus och den koncentration som krävs. [5]

[4] Enkäten genomfördes vårterminen 2014, då NP var obligatoriska i alla fem ämnena även i å 6. Först från och med vårterminen 2015 är det frivilligt för skolor att välja om man vill genomföra NP i SO- och NO-ämnen.
[5] Exempelvis 200 minuter för delprov C i svenska i årskurs 9 och 120 minuter för delprov A respektive B i SO-ämnena i årskurs 9.

Två frågor om elevers provängslan ställdes i enkäterna, om eleverna blir mer ängsliga för nationella prov än för andra prov och om denna ängslan bidrar till att resultaten blir sämre än vad man hade kunnat förvänta sig:



Figur 47. Eleverna blir mer ängsliga inför och under nationella prov än inför och under andra prov.



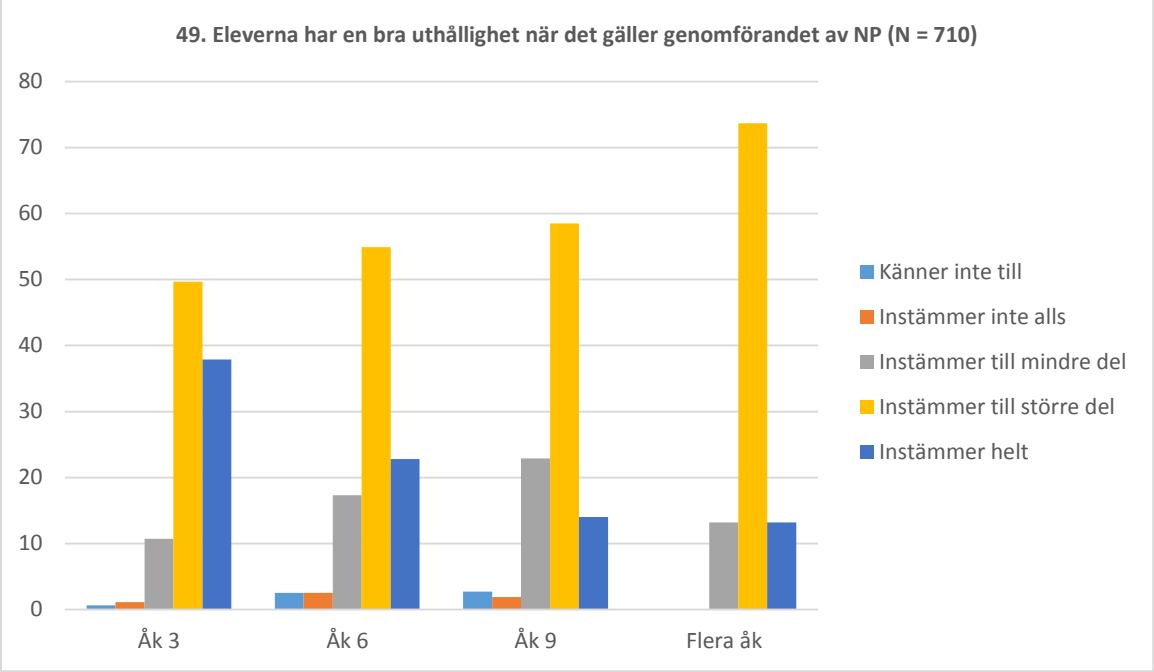
Figur 48. För elever som känner ängslan inför och under nationella prov är det vanligt att resultaten blir sämre än vad man hade kunnat förvänta sig.

Figur 47 visar att 48 procent av lärarna i årskurs 3, 72 procent av lärarna i årskurs 6 och 79 procent av lärarna i årskurs 9 instämmer till stor del eller helt i att eleverna blir mer ängsliga inför och under nationella prov. Siffrorna stiger snabbt mellan årskurserna men är höga redan

i årskurs 3 där hälften av lärarna instämmer, i årskurs 6 och 9 är siffrorna mycket höga. Figur 48 visar att knappt hälften av lärarna i samtliga årskurser menar att resultaten vid nationella prov blir sämre än vad man hade kunnat förvänta sig för de elever som är oroliga i samband med proven. Siffrorna är problematiska om proven antas mäta elevers ”sanna” kunskap och grad av måluppfyllelse. Det är alltså lärarnas uppfattningar av hur eleverna upplever nationella proven, men som synes i figurerna är det särskilt i fråga 47 mycket få som har använt alternativet *jag känner inte till*.

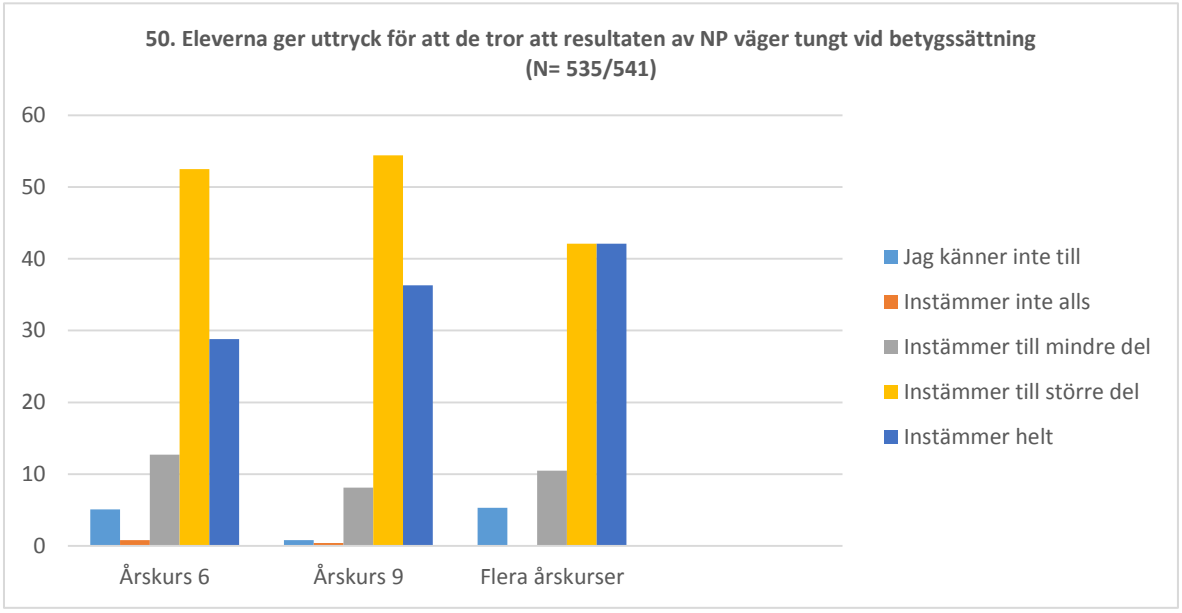
Generellt tycker lärarna att eleverna har god uthållighet vid nationella prov: 88 procent av lärarna i årskurs 3, 78 procent av lärarna i årskurs 6 och 73 procent av lärarna i årskurs 9 instämmer i högre grad eller helt i påståendet kring att elever har bra uthållighet vid genomförandet av nationella prov. Totalt 19 procent av lärarna instämmer i lägre grad eller inte alls, och flera lärare understryker i kommentarer just att uthållighet kan vara ett problem för vissa elever:

> Proven kräver att eleverna ska fokusera 60–90 min. Det har gett negativa resultat för flera av mina elever som inte orkar mot slutet (lärare årskurs 6, kommun 1).



Figur 49. Eleverna har en bra uthållighet när det gäller genomförandet av nationella prov.

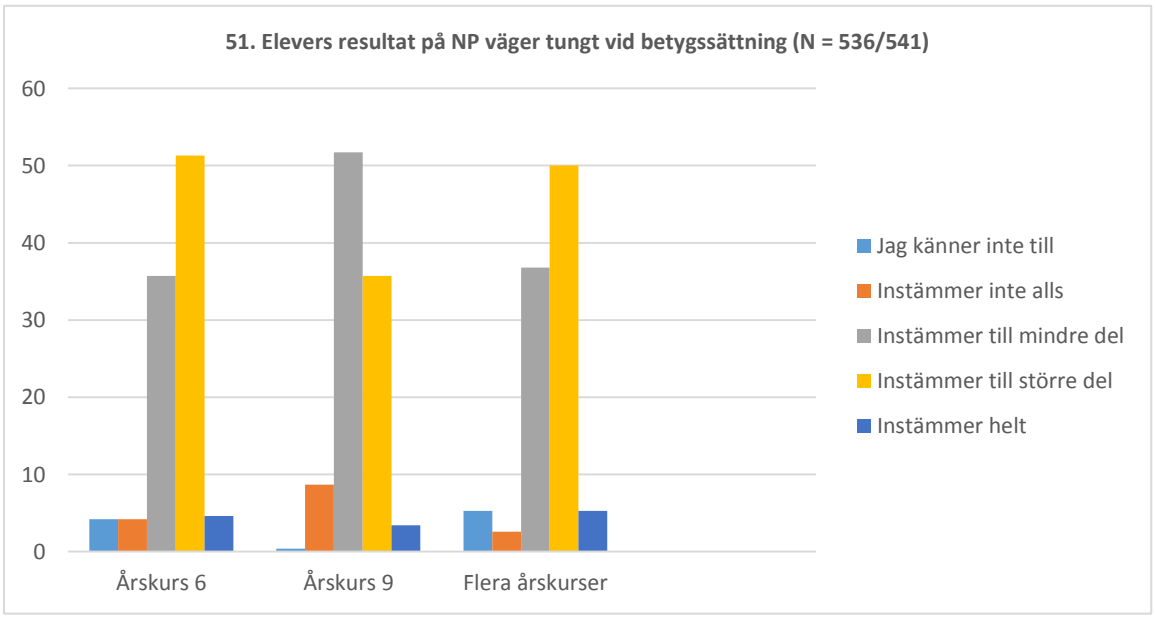
Jag berörde ovan att prov som upplevs som viktiga (*high stake*) kan ge större provängslan hos eleverna. Det som avgör om proven är viktiga är om de ligger till grund för betyg eller inte, eller i vilken grad de ligger till grund för betyg. Enligt Skolverket (2015a) ska proven *inte* uppfattas som examensprov, utan som *en del* av en helhetsbild av elevens kunskaper i ett ämne. Frågan om hur elever tror att det förhåller sig med viktandet av nationella prov-resultat i deras betyg är intressant att beakta i förhållande till provängslan:



Figur 50. Eleverna tror att resultaten av nationella prov väger tungt vid betygssättningen.

Eftersom elever i årskurs 3 inte får betyg gäller diagrammet endast årskurs 6 och 9. Av diagrammet att döma bedömer eleverna att nationella prov är viktiga för betyget, då 81 procent av lärarna i årskurs 6 och hela 91 procent av lärarna i årskurs 9 instämmer till stor del eller helt i att eleverna tror att nationella prov väger tungt vid betygssättningen.

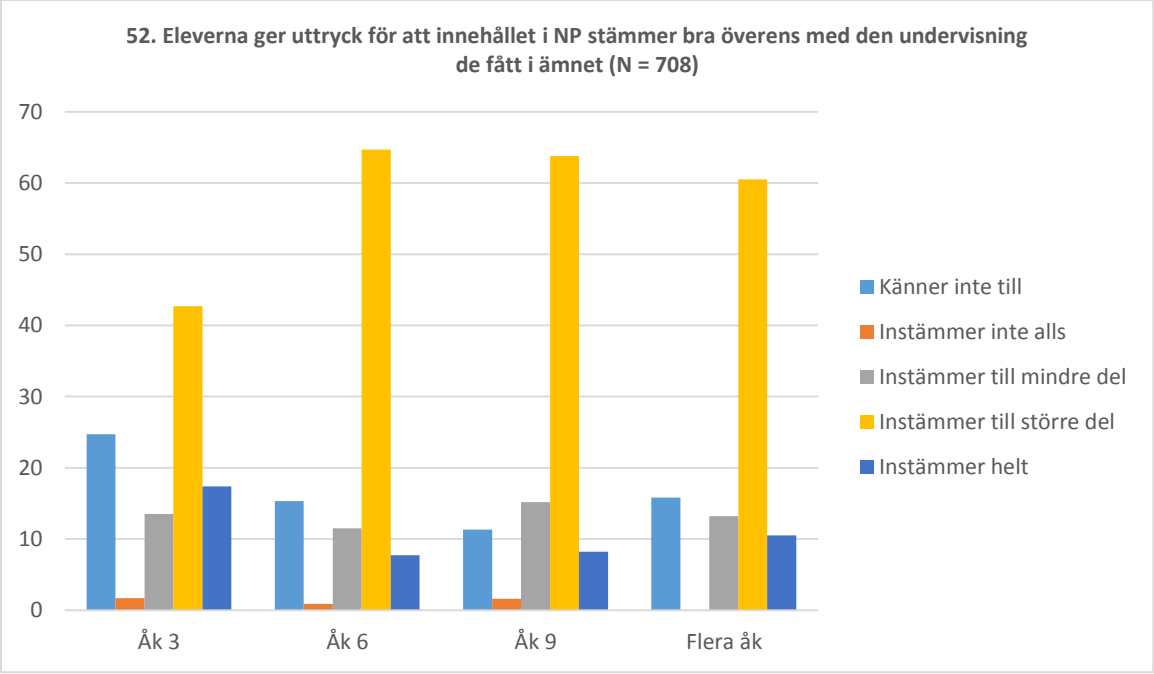
Huruvida eleverna har fog för sin uppfattning får vi en indikation på genom en fråga i en av enkätens andra delar, där lärare fått frågan om elevernas resultat på nationella prov väger tungt vid betygssättningen.



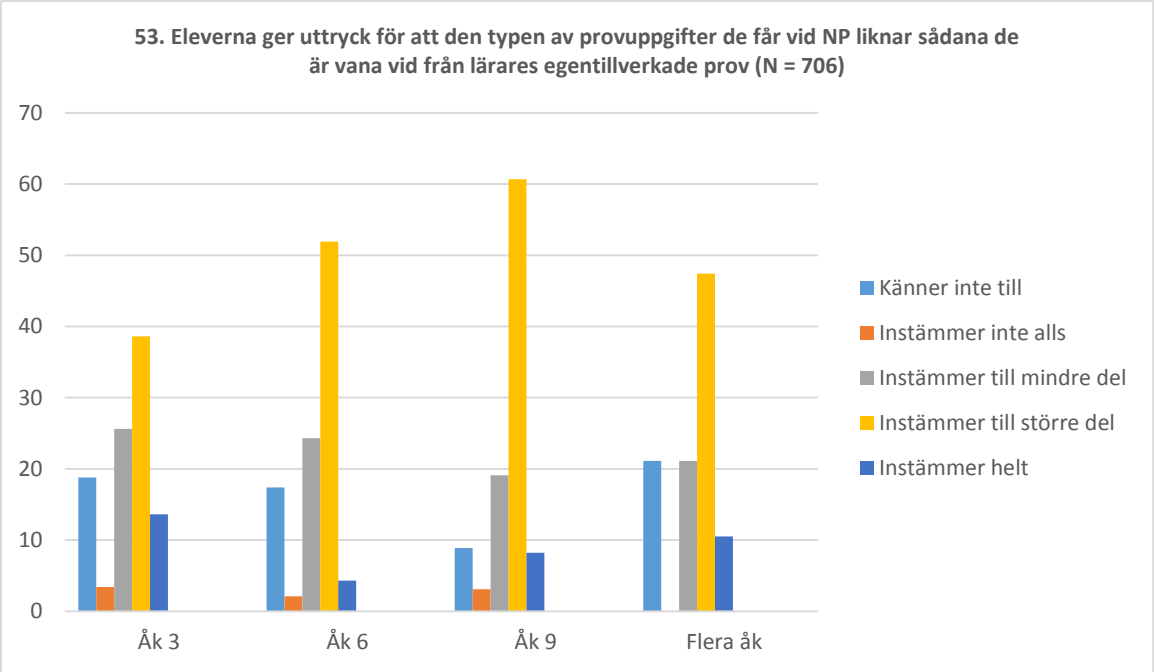
Figur 51. Elevernas resultat på nationella prov väger tungt vid betygssättningen.

Resultatet visar en skillnad mellan lärare i årskurs 6 och 9, där 56 procent av lärarna i årskurs 6 instämmer i hög grad eller helt och motsvarande siffra för lärare i årskurs 9 är 39 procent. Skillnaden mellan lärare i årskurs 6 och 9 skulle möjligen kunna förklaras av att lärare i årskurs 6 är nybörjare i att betygssätta elevers kunskaper i ett ämne jämfört med lärare i årskurs 9. Det är möjligt att man då tar större hänsyn till provresultaten vid betygssättningen. Ur likhetsperspektiv är det intressant att ungefär hälften av lärarna i årskurs 6 och 9 tar ställning åt vartdera hållet mellan att instämma lite eller inte alls och att instämma till stor del eller helt. Eftersom en så stor andel av lärarna svarar att deras elever känner stor provängslan att resultaten vid nationella proven blir sämre än vad man hade kunnat förvänta sig är behöver frågan om nationella prov som avgörande för betygen fördjupas. Men den frågan faller lite vid sidan av syftet med den här rapporten. Diagrammet visar ändå att de elever som tror nationella proven väger tungt vid betygssättning har visst fog för det, särskilt i årskurs 6.

Två frågor i denna del av enkäten gällde elevernas uppfattningar av provens innehåll i förhållande till undervisningen i ämnet. Frågorna gällde om eleverna tycker att innehållet i nationella proven stämmer bra överens med undervisningen, respektive om provuppgifterna vid nationella proven liknar dem de är vana vid från lärarens prov:



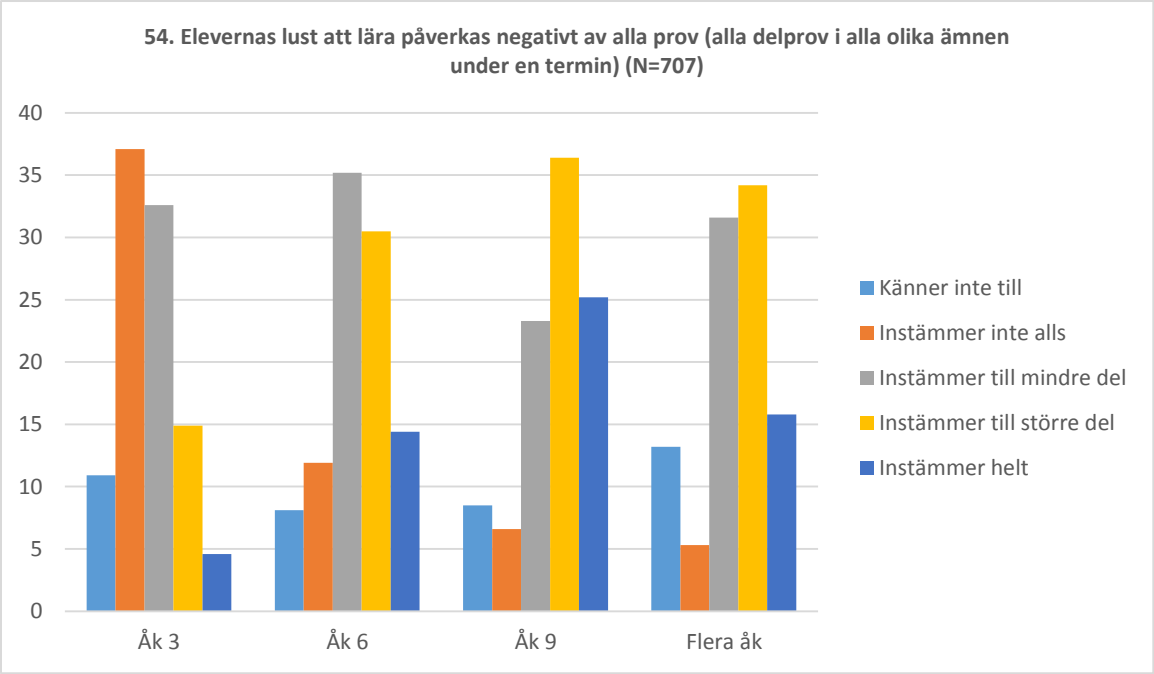
Figur 52. Eleverna tycker att innehållet i nationella prov stämmer bra överens med undervisningen i ämnet.



Figur 53. Eleverna tycker att provuppgifterna vid nationella prov liknar uppgifterna i lärarens egna prov.

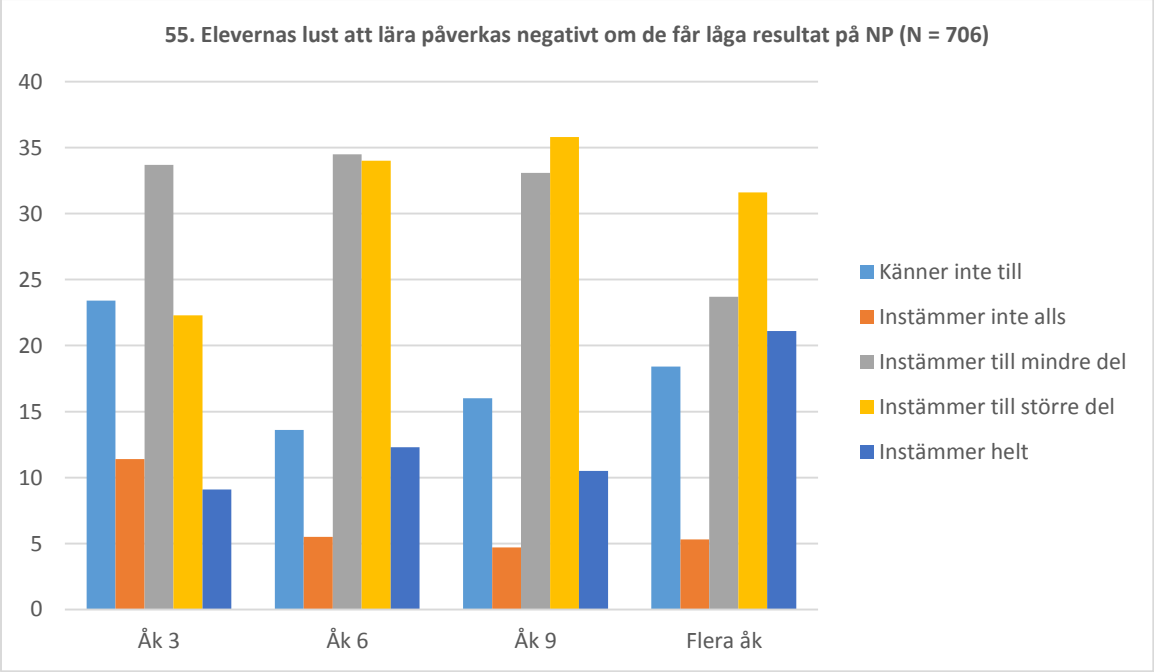
I fråga 53 instämmer 60 procent av lärarna i årskurs 3 och 72 procent av lärarna i årskurs 6 respektive 9 till stor del eller helt i att eleverna anser att innehållet i proven stämmer bra överens med undervisningen. De instämmer till något mindre del i att provuppgifterna i nationella proven liknar dem som eleverna är vana vid: 52 procent av lärarna i årskurs 3, 56 procent av lärarna i årskurs 6 och 69 procent av lärarna i årskurs 9. I båda frågorna svarar en för enkäten ovanligt stor andel lärare (15 respektive 16 procent) att de inte känner till hur det förhåller sig med detta. 15 respektive 25 procent av lärarna svarar att de instämmer lite eller inte alls i dessa två påståenden, så proven tycks påverka undervisningen mer än för lärarens konstruktion av bedömningstillfällen.

De andra frågorna i den här delen av enkäten berörde hur lärarna uppfattar att elevernas självbild och lust att lära och påverkas av nationella proven. Vårterminen i årskurs 3, 6 och 9 blir provtät för eleverna, då varje ämnesprov innehåller ett antal olika delar. Totalt genomför eleverna ett tjugotal delprov under ungefär tre månader. Mängden prov och resultaten kan tänkas påverka elevernas självbild och lust att lära. För elevernas lust att lära ser bilden ut så här:



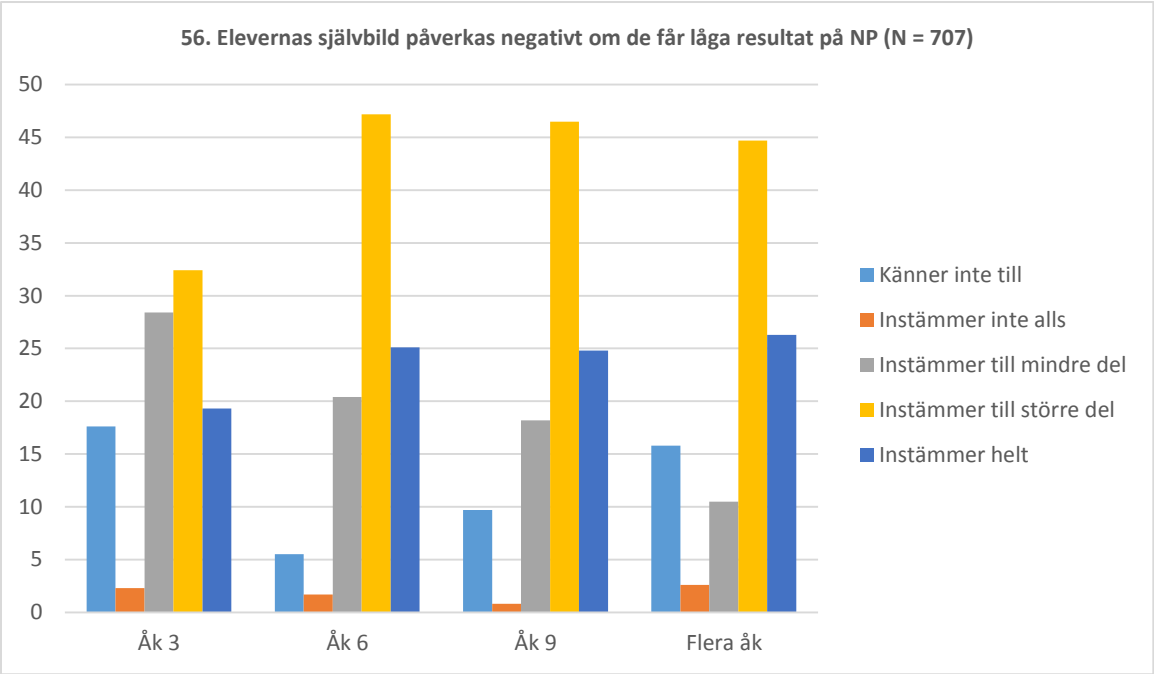
Figur 54. Elevernas lust att lära påverkas negativt av att det är många nationella prov.

I fråga 54 ser vi en stor skillnad mellan årskurserna, andelen lärare som instämmer till stor del eller helt är 20 procent i årskurs 3, 45 procent i årskurs 6 och 62 procent i årskurs 9. Det är ungefär lika många delprov i de olika årskurserna, men proven har en mer ”lekfull” prägel i årskurs 3. I årskurs 6 och 9 får eleverna betyg, och vi har sett att eleverna tror att resultaten vid nationella proven väger tungt vid betygssättningen, 31 procent av lärarna i årskurs 3 och 46 procent av lärarna i årskurs 6 och 9 tror dessutom att låga provresultat påverkar elevers lust att lära:



Figur 55. Elevernas lust att lära minskar om de får låga resultat på nationella prov.

Elevernas syn på sig själva kan också kopplas till skolprestationer och provresultat, vi ställde en fråga om elevernas självbild i relation till låga provresultat:



Figur 56. Elevernas självbild försämras om de får låga resultat på nationella prov.

Figur 56 visar att 52 procent av lärarna i årskurs 3, 72 procent av lärarna i årskurs 6 och 71 procent av lärarna i årskurs 9 instämmer till stor del eller helt i att eleverna får sämre självbild av låga provresultat. Precis som i flera tidigare frågor ökar siffrorna i årskurs 6 och 9, och man skulle kunna föra samma resonemang kring skillnaden som i frågorna ovan. Vi kan notera att 18 procent av lärarna i årskurs 3 svarar att de inte känner till hur det förhåller sig med detta.

Den del av enkäten som handlade om elever och nationella prov hade ingen öppen fråga, men det gick att lägga till kommentarer. 70 lärare har gjort detta, och den allra största delen betonar ytterligare hur elever på olika sätt påverkas negativt av proven. Framför allt kommer kommentarerna från lärare i årskurs 6 och 9, men kommentarer från årskurs 3-lärare förekommer också:

> Det är en klar stressfaktor även bland de yngre eleverna. Jag är noga med att ge proven som en del av allt annat och jag är noga med att vara positiv. Märker ändå en viss frustration hos en del barn (lärare årskurs 3, kommun 1).

> Prestationskrav och stress. Detta maraton av prov är särskilt jobbigt för de elever som redan innan har det kämpigt (lärare i årskurs 6, kommun 8).

> Det har varit en oerhört tung termin för våra sexor. Både elever och lärare har varit trötta. Många elever har gett upp/inte brytt sig mot slutet av veckan. Många elever har blivit stressade av nationella prov (lärare årskurs 6 kommun 3).

> De barn som har det riktigt svårt i ett ämne kan knäckas och tappa lusten totalt. De känner sig dåliga. Man har jobbat och lyckats bygga upp dem att våga försöka, och så tappar de allt (lärare årskurs 6, kommun 3).

> Många elever uttrycker att de känner sig oerhört stressade och pressade av nationella prov. Vid flera tillfällen har elever gråtit i samband med nationella proven. I årskurs 6 har de 20 delprov (lärare årskurs 6, kommun 10).

> Tiden vid själva provet är en stressfaktor som inte behövde få så stor vikt om man som lärare fick styra mer över förutsättningarna (lärare årskurs 6, kommun 10).

> De känner sig stressade och oroliga inför nationella prov, men också efteråt när de inväntar resultatet (lärare årskurs 9, kommun 5).

> Elever blir knäckta och nervösa. Ska vi verkligen utsätta dem för detta? Vi har ju så mycket bedömningsunderlag ändå (lärare årskurs 9, kommun 1).

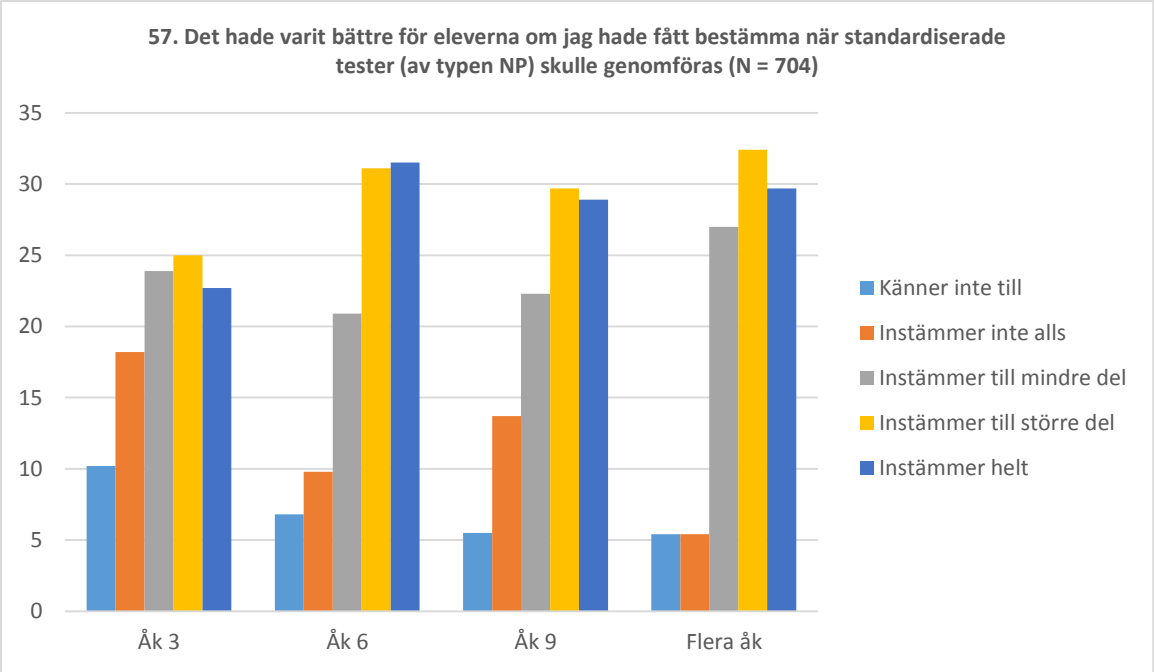
> Stressigt. Hela våren, varje vecka. Många mår dåligt (lärare årskurs 9, kommun 8).

Endast en handfull kommentarer är av positiva:

> Även om proven kan uppfattas som ”stressmoment”, så tillför de också den där känslan av ”allvar” och ”tyngd” som vissa elever har svårt att se i sitt ordinarie arbete (lärare årskurs 9, kommun 4).

> Nyligen var jag med om att en elev gjorde mycket bättre ifrån sig än vad hen hade kunnat tro. Efter det har allt annat gått bättre också. Självförtroendet ökade. Men det är ett lyckligt undantag. Många är stressade och klarar nationella proven sämre än vad de klarar sig annars och i vanligt arbete (lärare årskurs 9, kommun 2).

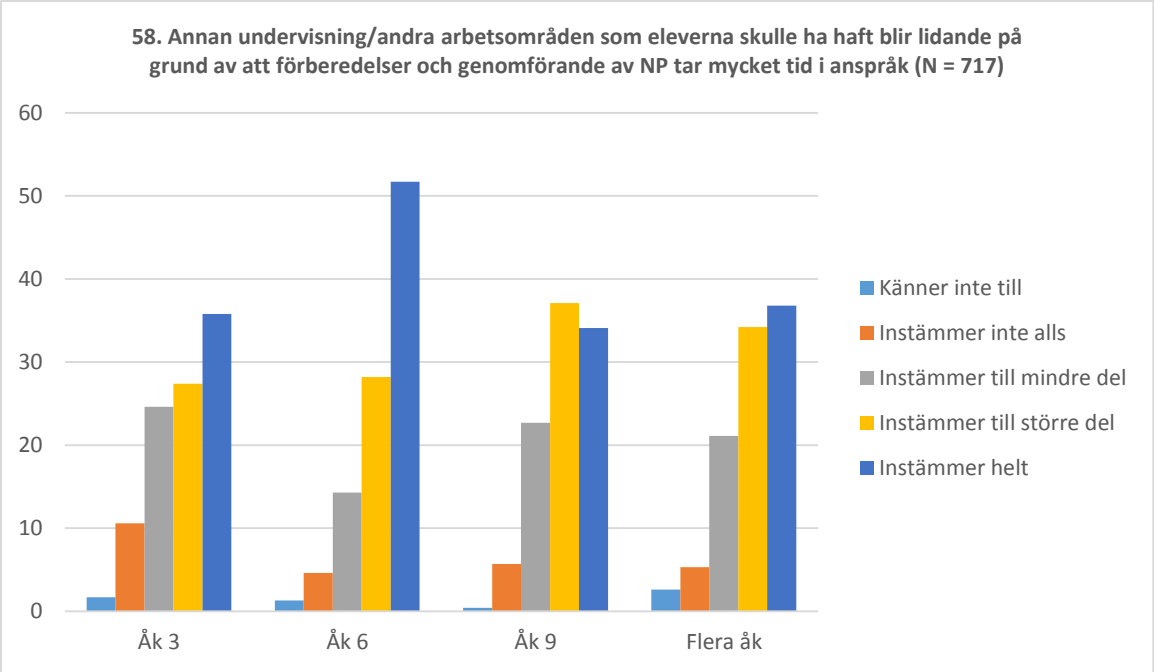
Den avslutande frågan i den del av enkäten som handlar om elever gällde om lärarna anser att det skulle vara bättre för *eleverna* om lärarna själva hade fått bestämma när standardiserade tester av typen nationella prov skulle genomföras:



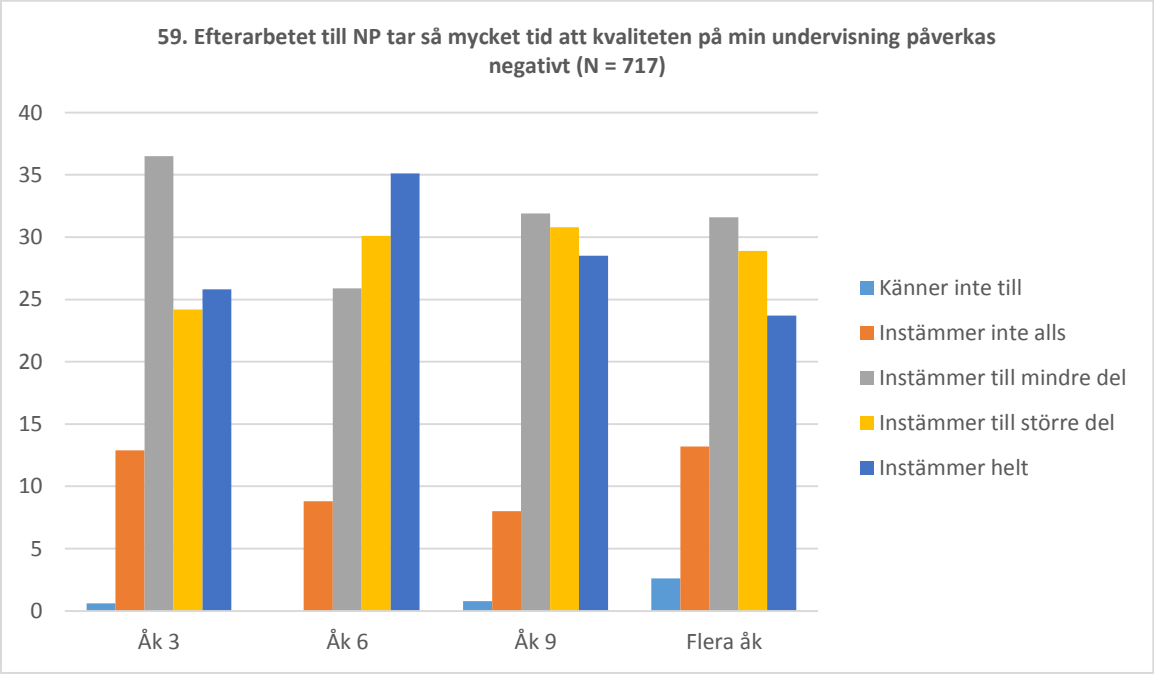
Figur 57. Det hade varit bättre för eleverna om jag hade fått bestämma när standardiserade tester (av typen nationella prov) skulle genomföras.

Resultatet visar att en tämligen stor andel av lärarna, 48 procent i årskurs 3, 63 procent i årskurs 6 och 62 procent i årskurs 9, menar att det vore bättre för eleverna med större flexibilitet. Man skulle kunna anta att de bestämda provdatumen och de fastställda tidsramarna bidrar till en upphaussning av proven som påverkar eleverna negativt på olika sätt. I en annan del av enkäten fick lärarna frågan om det hade varit bättre *för dem som lärare* att få bestämma själva när standardiserade tester skulle genomföras med eleverna. Där är siffrorna ännu högre: 67 procent av lärarna i årskurs 3, 79 procent av lärarna i årskurs 6 och 70 procent av lärarna i årskurs 9 instämmer till stor del eller helt i att en större tidsmässig flexibilitet hade varit bättre för dem som lärare.

De nationella proven påverkar också på andra sätt, elevernas skolsituation och möjligheter att lära påverkas indirekt genom att förarbete, genomförande och efterarbete tar tid och fokus från den fortlöpande ordinarie undervisningen. I två frågor fick lärarna ta ställning till i vilken grad de upplever att annan undervisning blir lidande på grund av förberedelser, genomförande och efterarbete:



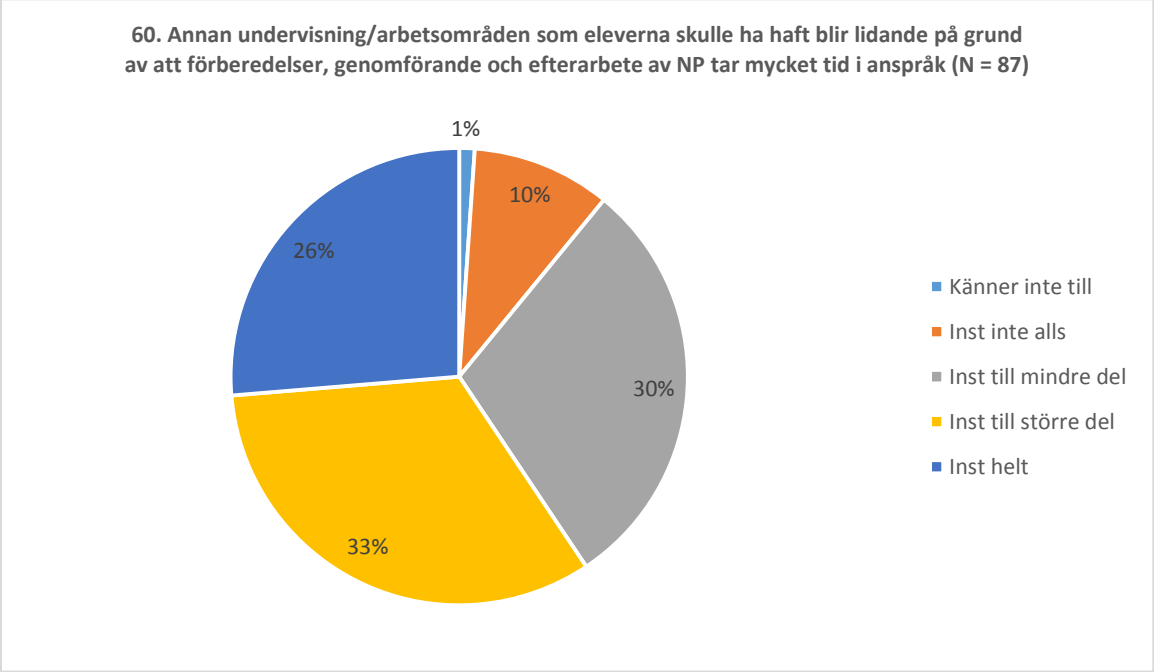
Figur 58: Annan undervisning eller andra arbetsområden som eleverna skulle ha haft blir lidande på grund av att förberedelser och genomförande av nationella prov tar mycket tid.



Figur 59. Efterarbetet till nationella prov tar så mycket tid att min undervisning försämras.

På frågan som gäller förarbete och genomförande av nationella proven menar 63 procent av lärarna i årskurs 3, 80 procent av lärarna i årskurs 6 och 71 procent av lärarna i årskurs 9 till stor del eller helt att annan undervisning eller andra arbetsområden som eleverna skulle ha haft blir lidande på grund av att nationella proven tar så mycket tid. För efterarbetet är motsvarande siffror för respektive årskurser 50, 65 och 59 procent. Förarbete och genomförande påverkar alltså mest, och högst siffror i båda frågorna har lärarna i årskurs 6. I enkäterna kan man se att det inte är ovanligt att just årskurs 6-lärarna genomför proven i ett

flertal av eller alla ämnena, vilket naturligtvis tar mer tid. Men siffrorna är höga för samtliga lärare. Av rektorerna är det 59 procent som instämmer i högre grad eller helt i att allt arbete runt nationella proven inverkar negativt på den övriga undervisningen:



Figur 60. Annan undervisning eller arbetsområden som eleverna skulle ha haft blir lidande på grund av att förberedelser, genomförande och efterarbete av nationella prov tar mycket tid.

I de fria svaren finns en mängd exempel på hur man löser genomförande och efterarbete och anpassar sig till för att frigöra lärare som ska genomföra de muntliga proven för att kunna arbeta tillsammans kring bedömning. Det tycks vara vanligt att lektioner ställs in eller ersätts med andra typer av aktiviteter, samt att vikarier sätts in. Detta, menar vissa, drabbar inte bara de elever som genomför proven, utan även andra:

> Elever i årskurs 9 har många nationella prov varför deras ordinarie undervisning faller bort i många ämnen. Mina elever förlorade 12 lektioner á 50 minuter i mitt ämne pga. av nationella prov i andra ämnen denna termin. De var dessutom utan lärare i sitt moderna språk under 4 lektioner pga. att den läraren genomförde muntliga nationella prov. Elever i andra årskurser förlorar kontinuitet och kvalitet i t ex svenska och engelska, då undervisande lärare i dessa ämnen sambedömer på lektionstid och vikarier sätts in. Som såväl kollega som förälder är jag kritisk till detta (lärare årskurs 9, kommun 3).

I lärarenkätens del 3 löd en öppen fråga *Hur påverkas undervisningen i ditt ämne (positivt och/eller negativt) av att du vet att dina elever ska ha nationella prov i ämnet?* Den har gett 547 svar, vilket skulle kunna räcka som material för en helt egen studie. Vid en genomläsning står det klart *att* undervisningen påverkas, och att påtagligt många nämner stress för både eleverna och lärarna. Det finns också många svar om visar att proven styr inriktningen på undervisningen så att effekter som *narrowing the curriculum* kan uppstå (jfr Blazer, 2011; Yeh, 2005):

Negativt. Man blir superstressad av allt merjobb och då hinner jag inte planera min undervisning (lärare årskurs 6, kommun 3).

Det påverkar mycket för man vill förbereda innan och avsätter tid för det. Sedan påverkas vanliga lektioner negativt för man hinner inte planera allt lika väl medan proven pågår. Hela vårterminen blir splittrad då man ska täcka upp för varandra. Positivt är att man verkligen inte kan slarva med att få med alla mål i undervisningen (lärare årskurs 6, kommun 7).

Jag är mycket noga med att träna elever på provsituationer så att de vet hur man lyckas. Likaså pratar vi mycket bedömning så att de känner att de förstår (lärare årskurs 6, kommun 1).

Jag får skynda igenom vissa delar, så att de i varje fall hört alla delar (i t.ex. Ma). När jag får veta vilket No-ämne de ska ha så repeterar jag det på stor del av No-lektionerna (lärare årskurs 6, kommun 8).

Positivt: jag är mer noga med att jag får med alla bitarna i centrala innehållet och de olika förmågorna. Negativt: stress. Rädd att pröva nya arbetssätt särskilt om jag vet att det tar tid. Även om jag tror att det skulle utveckla elevernas förmågor positivt. Sätter press på eleverna – ibland försvinner glädjen i undervisningen. Undervisningen blir väldigt riktad och andra ämnen får ibland stå tillbaka under en tid (lärare årskurs 6, kommun 1).

Positivt: man är noga med att arbeta med alla syften och allt centralt innehåll (likvärdigheten). Negativt: man blir styrd i innehåll och tidspressad. Spontaniteten att fördjupa sig extra i något eleverna visar intresse för har minskat pga. att det är mycket att hinna (lärare årskurs 6, kommun 7).

Undervisningen ligger periodvis nere. Stressade elever! (lärare årskurs 6, kommun 4).

Vi lägger om innan de nationella proven så de hinner repetera ordentligt. Om vi inte hade haft nationella prov hade vi kunnat gå igenom nytt och med större förståelse (lärare årskurs 6, kommun 4).

Tiden går till nationella prov, många veckors undervisning stannar av (lärare årskurs 6, kommun 5).

Det tematiska arbetet får stå åt sidan för det ämnesspecifika när vi närmar oss nationella prov. Jag ägnar en hel del tid i att öva eleverna med hjälp av äldre nationella prov-uppgifter och lär dem hur uppgifterna bedöms för att hjälpa dem att bli skickliga ”provtekniker”. Både positivt och negativt. Positivt att t.ex. argumentera-delen framhävs och tränas. Negativt att det formella ofta blir viktigare än innehållet och den kraftiga likriktning som åstadkoms (lärare årskurs 6, Kommun 9).

Jag repeterar mer i det ämnet så att eleverna ska känna sig förberedda och inte bli så nervösa. Jag känner mig också stressad av det i NO eftersom repetitionerna leder till att jag inte hinner lika mycket nytt (lärare årskurs 9, kommun 1).

Det är viktigt att eleverna känner sig trygga med provsituationen och det innebär att jag använder lektionstid till att titta på gamla nationella prov och undervisningen stannar upp. Det man inte hunnit med innan våren i nian blir det mycket lite utrymme för (lärare årskurs 9, kommun 7).

Jag som lärare lägger mycket tid på nationella proven, istället för att klara av det centrala innehållet i mitt ämne (lärare årskurs 9, kommun 10).

Sammanfattningsvis kan sägas att denna studie bekräftar det som en mängd internationella studier visar kring hur elever påverkas av *high stake* prov: provängslan och stress påverkar välbefinnandet, och det minskar i sin tur elevernas lust att lära. Det finns förstås också elever som sporras av tester där mycket står på spel, men dessa förefaller vara i klar minoritet. Även

lärare känner stress kring provsituationen, både för att förarbete, genomförande och efterarbete tar mycket tid, och av oro för att annat får stå tillbaka. Av svar på öppna frågor framgår att den påverkan på ordinarie undervisning som proven medför å ena sidan kan betraktas som positiv i termer av att lärare menar att proven medför förändrade arbetssätt som gynnar elevers lärande i förhållande till läroplanens mål och kursplanernas kunskapskrav. Å andra sidan kan provens påverkan betraktas som bidragandes till att ämnen och ämnesområden som inte testas får stå tillbaka. Men även att lärare känner stress över att inte hinna med allt innehåll. Flera menar också att flexibiliteten i arbetssätt eller möjligheten att fördjupa utifrån elevers intressen har minskat.

Sammanfattande diskussion

Skolverkets utvärdering av nationella proven syftar till ökad kännedom om hur proven används och vilka effekter de har på exempelvis undervisning, planering och arbetsbelastning. Även om enkätstudien som ligger till grund för den här rapporten inte är initierad av Skolverket utan är del av ett forskningsprojekt är det övergripande syftet likartat. Enkäterna i projektet baseras på en mer problematiserande ansats, där utgångspunkten är att det nationella provsystemet i sin nuvarande form inte betraktas som ett givet verktyg för att nå de provens syften. Ser man inte provsystemet som givet blir det möjligt att ställa följdfrågor som på ett annat sätt fördjupar och problematiserar provens roll. Jag menar att en sådan problematisering behöver vara en del av den diskussion som förs kring proven. Den text som följer är därför inte bara en sammanfattning av enkätresultaten, utan även en kritisk diskussion av provsystemet i dess nuvarande utformning, i relation till provens syften.

Inledningsvis

Det finns flera syften med nationella prov, och det enda som kräver att alla elever i årskurs 3, 6 och 9 genomför proven är att ”de ska fungera som en avstämningspunkt i slutet av en årskurs eller en kurs och visa vilka kvaliteter eleven har i sina kunskaper i de ämnen/kurser där proven genomförs” (Skolverket, 2015a). Men flera frågor i enkäterna pekar på att lärare och rektorer menar att de nationella proven inte är nödvändiga för en sådan avstämning. De flesta menar att man inte får veta mycket nytt om elevernas kunskapsnivåer, utan snarare att proven bekräftar sådant man redan känner till. Måhända är det så att man inte ska underskatta provens betydelse som lärares kvitto på att de har ”tänkt rätt”, men man ska minnas att många ämnen inte har nationella prov.

Vidare menar lärare att provresultaten i låg grad bidrar till att ge en tydligare bild av elevers eventuella svårigheter och utvecklingsmöjligheter, och i den mån de gör det är det svårt att hinna med att ”reparera” något, då det oftast är återstår lite undervisningstid innan eleverna börjar i nästa årskurs. Det är få lärare och mycket få rektorer som menar att det skulle vara svårt att bedöma elevers kunskaper i ett ämne om det inte fanns nationella prov. Sammantaget tyder svaren på att man inte anser det nödvändigt med nationella prov för att avgöra elevers kunskapsnivå. Det kan vara lätt att förväxla det faktum att lärare uppger sig vara nöjda med proven som sådana, eller att de uppger att proven är valida i förhållande till kunskapskraven i ett ämne, med att lärare är nöjda med själva provsystemet och tycker att det är nödvändigt.

Möjligen skulle man kunna hävda att det faktum att proven ska fungera som analysunderlag för hur kunskapskraven uppfylls på skolnivå kan kräva att samtliga elever genomför proven. Men då ska man beakta att detta gäller endast för ämnena svenska, engelska, matematik och i årskurs nio ett SO- respektive ett NO-ämne och att proven inte behandlar kunskapskravet i ett ämne i sin helhet. För de syften som handlar om att uppnå likvärdig bedömning, likvärdig undervisning (genom förebildlighet), konkretisering av kursplaner och underlag för analys av hur kunskapskraven uppfylls på huvudmannanivå och på nationell nivå skulle man kunna basera sig på ett slumpmässigt urval elever som genomför testerna i kombination med Skolverkets exempel och bedömningsunderlag.

De formativa syftena handlar om att få syn på enskilda elevers styrkor och utvecklingsmöjligheter för att kunna arbeta vidare utifrån dessa, och om vad elevers samlade resultat säger om hur undervisningen bör förändras. I dessa avseenden skulle proven kunna fungera under vissa förutsättningar.

Provens formativa potential

Tanken om att använda bedömningsinformation i formativt syfte bygger på antaganden om att undervisningen och dess sammanhang spelar roll för elevernas resultat. Men man kan även se elevernas resultat som beroende av andra faktorer eller som en följd av hur de själva har tagit ansvar för sitt lärande. I det senare perspektivet är det eleven som ”äger” problemet. Enkäterna visar att ungefär en tredjedel av lärarna och en fjärdedel av rektorerna inte ser elevers resultat vid nationella prov som direkt kopplade till effektiviteten i undervisningen, vilket kan tyda på att man ser eleven huvudansvarig för lärandet. Lärarenkäten visar dessutom att lärare anser att elevernas naturliga fallenhet han nästan lika stor betydelse som undervisningen. Detta sätt att se på lärande rimmar inte särskilt väl med formativa intentioner.

I Skolverksrapporten *Högpresterande elever, höga prestationer och undervisningen* refererar Peter Nyström till resultat i senare tids forskning som motsäger en statisk syn på begåvning (t.ex. Balchin m.fl., 2009). Forskningen, hävdar Nyström, förespråkar i ökande grad en syn på begåvning som föränderlig snarare än statisk, där undervisningen och lärarens roll är central: ”Detta synsätt talar mer om *begåvad undervisning* än om *begåvade barn,* och snarare om att *skapa* begåvning än om att *upptäcka*” (Skolverket, 2012, s. 36). Av detta kan man dra slutsatsen att synen på kunskap, undervisning och lärande problematiseras och diskuteras bland lärare och rektorer i relation till formativt arbete oavsett om formativt arbete baseras på nationella prov eller ej.

Majoriteten av lärarna menar att elevernas resultat är beroende av undervisningen, och det framgår också att proven och provresultaten i viss mån fungerar formativt. I många närmast upprörda tilläggskommentarer ifrågasätter många lärare att om proven kan fylla en formativ funktion på individnivå när så lite tid återstår av terminen. Det handlar då om ”brandkårsutryckningar” för att försöka reparera innan terminen och stadiet tar slut. Om proven ska fungera formativt på individnivå under nuvarande förutsättningar behövs mer arbete för att stärka överlämningarna mellan stadierna.

Då det gäller formativa möjligheter på undervisningsnivå behöver lärare och rektorer bli bättre på att analysera resultat och agera utifrån analyserna. Enkäterna visar att proven inte upplevs ge särskilt mycket ny kunskap elevernas kunskapsnivå, och även när de gör det så ger själva upptäckten, av behov hos elever eller elevgrupper, i sig inte förbättrade resultat. Det är naturligtvis analysen och de resultatförbättrande åtgärderna som är centrala. För att sådana ska kunna sättas in krävs bedömningsstöd, men framför allt ökad kunskap hos såväl lärare som rektorer kring hur man analyserar provresultat och förändrar undervisningsprocesser utifrån dem. Enkäterna visar dessutom att rektorerna ser nationella proven som viktigare för utvärderingen av skolans verksamhet än för planeringen av densamma, en diskrepans som är

olycklig om man vill att nationella prov ska fylla en formativ funktion. Formativ användning av prov och provresultat är naturligtvis också en fråga om resurser och prioriteringar som inte bara är ett ansvar för lärarna. Skolledare och huvudmän har en central roll i att skapa organisatoriska ramar för ett sådant arbete.

Likvärdighet

Det syfte som handlar om proven ska vara ett verktyg för mer likvärdig och rättvis bedömning och betygssättning framstår som viktigast för såväl lärare som rektorer. Tre av fyra lärare menar att proven ökar likvärdigheten i bedömningen av elevernas kunskaper, och nio av tio rektorer menar att det är så. Att rektorer har tilltro än lärarna kan naturligtvis bero på att de själva sällan är med i det konkreta bedömningsarbetet, medan lärare på ett mer påtagligt sätt vet hur mycket som är föremål för tolkning i bedömningssituationen, provens bedömningsanvisningar till trots.

Följdfrågorna om proven är nödvändiga för, och om de säkerställer likvärdig bedömning, är frågor som ställts för att problematisera bilden ytterligare. Det är lätt att likställa uppfattningen att proven anses bidra till ökad likvärdighet som synonymt med att nationella prov är enda sättet att uppnå denna likvärdighet. Knappt hälften av lärarna menar att proven är nödvändiga för likvärdighet, och endast två av fem menar att likvärdighet säkerställs. Två av tre lärare menar dessutom att likvärdigheten skulle gå att uppnå utifrån en bank med nationellt utformade prov som kunde användas på ett mer flexibelt sätt. Jämförelsen med en bank av nationellt utformade prov har gjorts i en rad frågor, då en sådan i teorin skulle kunna fungera som verktyg för att nå samma syften som det nationella provsystemet i sin nuvarande utformning anses åstadkomma. Många lärare ser mycket positivt på bedömningssamarbetet i samband med nationella proven, och flera menar att det är den bästa fortbildning man kan få. Det faktum att bedömningssamarbete tar tid är problematiskt i flera avseenden, men det beror snarare på organisatoriska och ekonomiska ramar, och ska inte blandas ihop med bedömningssamarbetet som sådant.

Lite drygt hälften av lärarna anser att en provbank kan fylla samma funktion som nationella proven för bedömningssamarbetet, medan en dryg tredjedel är mer tveksamma och 13 procent använder alternativet *Jag känner inte till*. En provbank som kunde användas mer flexibelt skulle innebära att alla elever och klasser inte genomför prov vid exakt samma tillfälle, eller med exakt samma provuppgifter, vilket i sin tur innebär att samarbetet inte kan vara av riktigt samma slag som efter nationella prov. Möjligen skulle detta kunna få följden att bedömningssamarbetet lärare emellan skulle minska. Tron på att en provbank kan vara ett stöd för det *egna* bedömningsarbetet är däremot stor hos fyra av fem lärare.

Jag vill avsluta delen om likvärdighet med att återigen hävda att frågan om likvärdig bedömning behöver diskuteras i förhållande till frågan om likvärdighet i undervisningen. Begreppet *opportunity to learn (OTL)* bör få större uppmärksamhet i en likvärdighetsdiskussion givet att vi anser att den undervisning eleverna får är den mest betydelsefulla faktorn för deras skolresultat. Graden av överlappning mellan det undervisningsinnehåll som kommer eleverna till del och det innehåll de testas på är en

nyckelfaktor i avseendet, liksom undervisningsförhållandena och kvaliteten på den undervisning som möjliggör det lärande som senare omvandlas till resultat vid nationella prov. Det är därför problematiskt att jämföra elevers, klassers och skolors resultat vid nationella proven utan att samtidigt föra en diskussion kring vilka förutsättningar för lärande eleverna har haft. Återigen blir det en fråga om var det huvudsakliga ansvaret för lärande och skolresultat ligger.

Förebildlighet

En mer likvärdig undervisning kan nås genom provens förebildliga potential, genom att läraren i nationella prov får en bild av vad som anses vara viktig kunskap i ett ämne. Man kan se diskussionen kring provens förebildlighet från två håll. Å ena sidan kan proven bidra till att man får syn på hur man behöver arbeta för att eleverna ska kunna utveckla de förmågor de enligt styrdokumenten ska utveckla. Flera exempel i enkäterna visar att lärare har börjat arbeta på ett nytt sätt för att elever exempelvis ska kunna argumentera, resonera, problematisera, diskutera, jämföra och dra slutsatser i olika skolämnen, vilket naturligtvis är utmärkt. Å andra sidan behöver man också vara uppmärksam på att proven kan bidra till effekter såsom *narrowing of the curriculum*.

När prov är att betrakta som *high stake*, det vill säga när mycket står på spel för inblandade aktörer, finns också faran att undervisningsförändringar drivs av jakten på ökade testresultat *i sig*. Det är lätt att avfärda denna fråga som mindre viktigt, och hävda att *teaching to the test* är oproblematiskt så länge testerna är valida i förhållande till mål och kunskapskrav. Riktigt så enkelt är det inte, svaren i enkätens öppna frågor, om hur lärares undervisning förändras, är i många fall tydliga exempel på marginalisering av icke-testade ämnen, marginalisering av icke-testade områden inom ämnen, anpassning av undervisning till testformat, och omfattande testförberedelser som resulterar i förlust av övrig undervisningstid (inte bara för de elever som genomför proven).

Elever och nationella prov

I en forskningsöversikt om effekter av standardiserade tester som grund för att elever flyttas upp till högre årskurser reser Huddlestone frågan (2014) om på vems bekostnad man vunnit fördelar. Det finns studier som har dokumenterat bättre akademiska prestationer som en följd av användningen av *high stake*-tester som grund för att elever flyttas upp till nästa årskurs menar Huddlestone. Koretz m.fl. (1994) har visat hur lärare började undervisa på ett mer problemlösande sätt i matematik till följd av standardiserade tester, och Stecher (2002) liksom Hamilton m.fl. (2007) har visat att provresultat har kunnat användas för att påvisa behov av och ge extra stöd till lågpresterande elever.

Hamilton m.fl. (2007) visar dessutom att proven stimulerade lärare att förbättra sin undervisningspraktik. På basis av sin översikt hävdar dock Huddlestone (2014) att bevisen för att dessa vinster har skett på bekostnad av de mest utsatta eleverna är mer påtagliga än bevisen för det positiva som proven medför. Många studier visar att oönskade konsekvenser av proven (framför allt i termer av *narrowing of the curriculum*) var mest påtagliga på skolor

där majoriteten av eleverna kom från hem med låg socioekonomisk status och avvikande etniskt ursprung.

I den här studien finns inga bevis på att proven skulle drabba en viss kategori elever hårdare än andra, eftersom frågorna inte har ställts på det viset. Helt klart framgår dock att de nationella proven, som ökat markant under senare år, tycks innebära negativa konsekvenser för eleverna. Det finns en mängd internationella studier som visar en liknande bild (se bakgrundsdelen). I mycket hög grad uppger lärare att elever känner ängslan inför och under nationella proven, och att det påverkar resultatet, självbilden och lusten att lära på ett negativt sätt. Vissa kommentarer visar att elever sporras av proven och att proven behövs för att eleverna ska ta skolan på allvar, men de flesta tar upp frågor om stress och negativ påverkan på elevers välmående.

I ljuset av enkätens resultat i övrigt blir det viktigt att, likt Huddlestone (2014), ställa sig frågan vilket pris vi får betala (eller kanske snarare vilka som får betala priset) för det provsystem vi har i dag. Jag vill hävda att man behöver förhålla sig till frågor som exempelvis handlar om hur nödvändigt det är att proven görs av alla samtidigt, då detta kan innebära en extra laddad situation som stressar många elever. Man behöver fundera över om det finns alternativa lösningar för att uppnå de nationella provens syften. Principiellt behöver vi förhålla oss till vad vi vinner och vad vi förlorar med det nationella provsystem vi har i dag, och fråga oss hur kostnadseffektivt det är, om vi inte bara räknar ekonomiskt utan tar med elevers och lärares arbetssituation och välmående.

Provresultaten ger siffror som olika aktörer i skolsystemet kan använda för utvärdering och jämförelser, till exempel som underlag för analys som ger bättre undervisningskvalitet på sikt. Men det är *möjligt* att ställa detta på sin spets och betrakta varje enskild elev i årskurs 3, 6 och 9 som redskap för att generera siffror och analysunderlag som inte gynnar dem själva över huvud taget. Vill man sticka ut hakan ordentligt kan man säga att resultaten av enkäten (utifrån utgångspunkten att proven ska visa vilka kvaliteter eleven har i sina kunskaper) i någon mån visar att eleverna utsätts för ett tre månader långt ”provmaraton” som påverkar deras välmående negativt samtidigt som många lärare i enkäten anser att proven bekräftar sådant de redan visste.

Likheter och skillnader mellan årskurser

Slutligen vill jag som sammanfattning beröra de huvudsakliga likheterna och skillnaderna mellan lärare i olika årskurser.

Lärare i årskurs 3 kan generellt sägas ha en mer positiv syn på nationella prov i förhållande till sina kollegor i årskurs 6 och 9, vilket kan tänkas hänga samman med provens något mer lekfulla prägel å ena sidan och det faktum att prov bara görs i två ämnen å den andra. I lägre grad menar också lärarna i årskurs 3 att kvaliteten på övrig undervisning blir lidande som följd av kringarbete och genomförande av proven, vilket också kan betraktas som en naturlig följd av att proven endast genomförs i två ämnen. I frågan om man kan analysera och förändra sin undervisning lika bra utifrån Skolverkets diagnosmaterial som utifrån nationella prov

menar årskurs 3-lärarna i betydligt högre grad än övriga att de kan göra det, och de är de som i lägst grad menar att de får veta nytt om sina elever utifrån nationella proven. Möjligen är det så att lågstadielärarna är de som i högst utsträckning använder diagnosmaterial för att följa utveckling i läsande, skrivande och matematik och att de därmed i högre grad kontinuerligt får en bild av elevernas kunskaper.

Samtidigt är lärarna i årskurs 3 också de som i högst grad menar att enskilda elevers resultat på proven leder till att de anpassar undervisningen för dem. Möjligen har detta samband med att man har större möjlighet till flexibilitet i trean, där skolan själv får bestämma när under den fastställda provperioden som de olika delproven ska genomföras. Att lärare i årskurs 3 i högre grad än övriga menar att proven har betydelse när det gäller att identifiera elever i behov av särskilt stöd kan vara en följd av att sådan identifikation naturligt sker på ett tidigt stadium under elevernas skoltid.

Det som främst skiljer lärarna i årskurs 6 från övriga är att de i högst grad menar att nationella proven hjälper dem att utveckla arbetet med bedömning, att de i högst grad menar att det skulle vara svårt att veta hur man skulle bedöma elevers kunskaper i ett ämne om inte nationella prov fanns, att de i högst grad menar att bedömning av proven fungerar förebildligt för övrigt bedömningsarbete och att de i klart högre grad än lärarna i årskurs nio menar att provresultaten ligger till grund för betygssättning i de ämnen där prov finns. En rimlig tolkning av detta skulle kunna vara att lärarna i årskurs 6 är nybörjare när det gäller att betygssätta elever, och att detta gör att man har större tilltro till de nationella proven som stöd för bedömning och betygssättning. Detta kan naturligtvis tolkas som något positivt, då proven är tänkta att ha just denna förebildliga funktion.

Samtidigt ser vi en tudelning bland lärarna när det gäller hur provresultat viktas vid betygssättningen: 56 procent av lärarna i årskurs 6 menar i hög grad eller helt att provresultaten väger tungt vid betygssättningen, medan 44 procent i lägre grad eller inte alls menar att de gör det. I årskurs 9 är motsvarande siffror 39 procent åt det tungt vägande hållet och 61 procent åt det lätt vägande hållet, så även där finns något av en kluvenhet, om än inte lika påtaglig som i årskurs 6. Med tanke på likvärdighet framstår denna fråga som högst angelägen att fortsätta fördjupa. Ur ett OTL-perspektiv kan bedömning och betyg aldrig frikopplas från den undervisning som möjliggör lärande, och ur ett validitetsperspektiv ska det betyg som sätts spegla elevens ”sanna” kunskapsnivå baserat på kunskapskravet i sin helhet så långt det är möjligt.

Själva provsituationen är, att döma av såväl resultat i föreliggande rapport som tidigare forskning, en laddad situation som för många elever medför underprestationer, och proven mäter inte heller kunskapskraven i sin helhet. Betyg på elever ska baseras på den helhetsbild läraren har utifrån ett brett och varierat underlag. Jönsson (2011) menar att de nationella proven må vara välkonstruerade, men de testar ändå bara ett smakprov av elevernas kunskaper. De slutsatser man kan dra utifrån ett enda tillfälle är alltid ytterst begränsade.

Lärarna i årskurs 6 skiljer sig också från övriga i att de i högst grad menar att förarbete, genomförande och efterarbete kring nationella proven påverkar övrig undervisning negativt. Bland lärare i årskurs 6 är det också klart vanligast att samma lärare hanterar många eller alla prov själv, vilket naturligtvis borde påverka arbetssituationen i högre grad än om man hanterar prov i ett eller två ämnen som ofta är fallet i årskurs 9.

Lärarna i årskurs 9 utmärker sig jämfört med övriga lärargrupper genom att i lägst grad se provresultat som en effekt av undervisningen, och i lägst grad uppger att proven synliggör individuella behov eller ligger till grund för att undervisningen anpassas oavsett om resultaten är låga eller höga. De menar också i högre grad än andra att de kan analysera och förändra sin undervisning lika bra utifrån diagnosmaterial från Skolverket eller egentillverkade prov. Samtidigt är det också lärarna i årskurs 9 som i högst grad menar att de samarbetar med sina ämneskollegor kring bedömning, inte bara vid nationella prov utan även vid annan bedömning. I den del av enkäten som handlar om elever och nationella prov är det också påtagligt att lärarna i årskurs 9 i klart lägst grad menar att deras elever är positivt inställda till proven och i klart högst grad menar att eleverna blir mer ängsliga inför och under nationella proven än inför och under andra prov. I betydligt högre grad än övriga menar de dessutom att elevernas lust att lära påverkas negativt av mängden nationella prov.

Avslutningsvis

Utifrån resultaten som presenteras i föreliggande rapport kan konstateras att nationella proven bidrar med en del positivt, men också kringgärdas av en rad problem. Å ena sidan kan proven uppenbarligen fungera som förebilder: de bidrar till likvärdighet och utvecklar lärares arbete med bedömning och undervisning. Lärare sätter, av de fria kommentarerna att döma, störst värde på bedömningssamarbetet och kompetensutvecklingen i bedömning som efterarbetet medför. Samtidigt tar detta arbete så pass mycket tid och kraft att övrig undervisning påverkas negativt. Det senare har man, bland annat från politiskt håll, talat om att lösa genom att digitalisera proven och införa extern rättning och bedömning (se exempelvis Utbildningsdepartementet, 2015). Detta blir paradoxalt, då digitalisering och extern rättning möjligen löser problemet med tidsåtgången, men samtidigt skulle leda till att den del som lärare upplever som provens största bidrag helt eller delvis faller bort. Bedömarkompetens och likvärdighet ökar när lärare får arbeta tillsammans (jfr exempelvis Klenowski & Wyatt Smith, 2013; Thornberg & Jönsson, 2015).

Lägger man till att proven i så låg grad anses bidra med ny kunskap om elevernas lärande och kunskapsnivåer samtidigt som deras välmående tycks påverkas i negativ bemärkelse, ställer det frågan än mer på sin spets. Sammantaget visar den här studien att det behövs en fördjupad diskussion kring det nationella provsystemets möjligheter och svårigheter, där vinster betraktas i ljuset av det pris som betalas.

Referenser

Au, W. (2011). Teaching under the new Taylorism: high-stakes testing and the standardization of the 21st century curriculum. *Journal of Curriculum Studies, 43*(1): 25–45.

Balchin, T., Hymer, B. & Matthews, D.J. (red.) (2009). *The Routledge international companion to gifted education.* London: Routledge.

Banks, J., & Smyth, E. (2015). 'Your whole life depends on it': academic stress and high-stakes testing in Ireland. *Journal of Youth Studies, 18*(5), 598-616.

Berry, R. (2011b). Assessment Reforms Around the World. I A. Berry & B. Adamson (red), *Assessment Reform in Education, Policy and Practice*. Dordrecht: Springer.

Black, P. & Wiliam, D. (2009). *Developing the theory of formative assessment. Educational Assessment, Evaluation and Accountability, 21*, 5-31.

Blazer, C. (2011). Unintended Consequences of High-stakes Testing. *Information Capsule research service*, 1008, 1–21.

Broadfoot, P., & Black, P. (2004). The first ten years of Assessment in Education. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice, 11*(1), 7–26.

Brown, G. T. L., & Michaelides, M. P. (2011). Ecological rationality in teachers' conceptions of assessment across samples from Cyprus and New Zealand. *European Journal of Psychology in Education, 26*, 319–337.

Cizek, G. J. (2010). An introduction to formative assessment. History, characteristics, and challenges. I H. L. Andrade & G. J Cizek (red) *Handbook of Formative Assessment*. London: Routledge.

Crooks, T. (2011). Assessment for learning in the accountability era: New Zealand. *Studies in Educational Evaluation, 37*, 71–77.

Crossouard, B. (2012). Absent presences: the recognition of social class and gender dimensions within peer assessment. *British Educational Research Journal, 38*(5), 731–748.

EACEA (Education, Audiovisual and Culture Executive Agency). (2009). *National Testing of Pupils in Europe: Objectives, Organisation and Use of Results*. DOI 10.2797/18294.

Elwood, J. (2006). Formative assessment: possibilities, boundaries and limitations. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice, 13*(2), 215–232.

Flaitz, J. (2011). Assessment for Learning: US Perspectives. I A. Berry & B. Adamson (red), *Assessment Reform in Education, Policy and Practice*. Dordrecht: Springer.

Hamilton, L. S., Stecher, B. M., March, J. A., McCombs, J. S., Robyn, A., Russel, J.L., & Barney, H. (2007). *Standards-based accountability under No Child Left Behind: Experiences of teachers and administrators in three states*. Santa Monica, CA: RAND.

Harlen, Wynne (2004). A systematic review of the evidence of reliability and validity of assessment by teachers used for summative purposes. In: *Research Evidence in Education Library*. London: EPPI-Centre, Social Science Research Unit, Institute of Education.

Harlen, W., & Deakin Crick, R. (2003). Testing and Motivation for Learning. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice, 10*(2): 169–207.

Hirsh, Å. (2013). *The Individual Development Plan as Tool and Practice in Swedish compulsory school*. Dissertation in Education. Jönköping University.

Hirsh, Å., & Lindberg, v. (2015). Formativ bedömning på 2000-talet: en översikt av svensk och internationell forskning. Stockholm: Vetenskapsrådet. Hämtad 2015-05-01 från https://publikationer.vr.se/produkt/delrapport-fran-skolforsk-projektet-formativ-bedomning-pa-2000-talet-en-oversikt-av-svensk-och-internationell-forskning/.

Huddlestone, A. P. (2014). Achievement at whose expense? A literature review of test-based grade retention policies in U.S. school. *Education Policy Analysis Archives, 22*(18), 1–33.

Klenowski, V. & Wyatt-Smith, C. (2013). *Assessment for Education Standards, Judgement and Moderation*. London: Sage.

Koretz, D., Stecher, B. M., Klein, S. P., & Mccaffrey, D. (1994). The Vermont Portfolio assessment program: Findings and implications. *Educational Measurement, Issues and Practice, 13*(5), 5–16.

Jönsson, A. (2011). De nationella proven ger bara smakprov på elevernas kunskaper. Skola och Samhälle, 2011-09-26. Hämtad 2015-04-15 från http://www.skolaochsamhalle.se/flode/lararutbildning/anders-jonsson-likvardig-bedomning-och-nationella-prov/.

Lundahl, C. (2009). *Varför nationella prov? Framväxt, dilemman, möjligheter*. Lund: Studentlitteratur.

Madaus, G., & Russel, M. (2010/2011). Paradoxes of High-Stakes Testing. *Journal of Education, 190*(1/2), 21–30.

Marchant, G. J. (2004). What is at Stake with High Stakes Testing? A Discussion of Issues and Research. *Ohio Journal of Science, 104*(2), 1–7.

Moss, P. A., Pullin, D. Gee, J.P Haertel, E. & Young, L. (red.), (2008). *Assessment Equity and Opportunity to Learn*. New York: Cambridge University Press.

OECD. (2014). *PISA 2012 Results in Focus: What 15-year-olds know and what they can do with what they know*. Hämtad 2015-03-10 från http://www.oecd.o rg/pisa/keyfindings/pisa-2012-results-overview.pdf.

Scott, D. (2011). Assessment Reform: High-Stakes testing and Knowing the Contents of Other Minds. I A. Berry & B. Adamson (Red), *Assessment Reform in Education, Policy and Practice*. Dordrecht: Springer.

Segool, N. K. (2009). *Test Anxiety Associated with High-Stakes Testing among Elementary School Children: Prevalence, Predictors, and Relationship to Student Performance*. Doctoral dissertation, Michigan State University.

Shepard, L.A. (2003). The Hazards of High-Stakes Testing. *Issues in Science and Technology, 19*(2): 53–58.

Skolinspektionen. (2010). *Rätten till kunskap. En granskning av hur skolan kan lyfta alla elever*. Rapport 2010:14 Dnr 40-2009:2037. Stockholm: Skolinspektionen.

Skolverket. (2015a). *Nationella prov*. Hämtad 2015-04-12 från http://www.skolverket.se/bedomning/nationella-prov.

Skolverket. (2015b). *Kvalitetsarbete i praktiken*. Stockholm: Skolverket.

Skolverket. (2014a). Nationella prov i grundskolan. Hämtad 2014-02-02 från http://www.skolverket.se/bedomning/nationella-prov-bedomningsstod/grundskoleutbildning.

Skolverket. (2014b). *Så tycker lärarna om de nationella proven 2013*. Rapport 404/2014. Stockholm: Skolverket.

Skolverket. (2012). *Högpresterande elever, höga prestationer och undervisningen*. Rapport 379. Stockholm: Skolverket.
Skolverket. (2011a). *Kunskapsbedömning i skolan. Praxis, begrepp, problem och möjligheter*. Stockholm: Skolverket.
Skolverket. (2011b). *Allmänna råd för planering och genomförande av undervisning*. Stockholm: Skolverket.
Skolverket. (2007). *Provbetyg – Slutbetyg – Likvärdig bedömning?* Rapport 300. Stockholm: Skolverket.
Skolverket. (2006). Underlag till ramverk för en provbank/bedömningsresurs i grundskolan. Stockholm: Skolverket.
Skolverket. (2004). *Prövostenar i praktiken. Grundskolans nationella provsystem i ljuset av användarnas synpunkter*. Stockholm: Skolverket.
Stecher, B. M. (2002). Consequences of large-scale, high-stakes testing on school and classroom practice. In L. S. Hamilton, B. M. Stecher & S. P Klein (Red), *Making sense of test-based accountability in education* (79–100). Santa Monica, CA: RAND.
Thornberg, P., & Jönsson A. (2015). Sambedömning för ökad likvärdighet. *Educare (in press)*.
Timperley, H. (2013). *Det professionella lärandets inneboende kraft*. Lund: Studentlitteratur.
Åström, M., & Eklöf, H. (2011). *Elevers syn på nationella prov. Resultat från elevenkät vid genomförandet av nationella ämnesprov i biologi, fysik och kemi i grundskolans årskurs 9 våren 2010*. BVM Nr 44, 2011. Umeå universitet.
Utbildningsdepartementet. (2015). Kommittédirektiv 2015:36. *Översyn av nationella proven för grund- och gymnasieskolan*. Hämtad 2015-05-15 från https://www.riksdagen.se/sv/Dokument-Lagar/Utredningar/Kommittedirektiv/versyn-av-de-nationella-prove_H3B136/#Sammanfattning.
Wiliam, D. (2011). *Embedded formative assessment.* Bloomington, IN: Solution Tree Press.
Yeh, S.S. (2005). Limiting the Unintended Consequences of High-Stakes Testing. *Education Policy Analysis Archives*, *13*(43), 1–24.